

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE DE TRANSITION ET D'ADAPTATION
DES ÉTUDIANTES INFIRMIÈRES EN CONTEXTE
DE FORMATION INTÉGRÉE
(CONTINUUM de FORMATION DEC / BACCALAURÉAT)

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
DOMINIQUE HOULE

OCTOBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À Marc
À Jean-Paul et à Monique*

Les phares de ma vie

REMERCIEMENTS

Marc, mon compagnon de vie et meilleur ami, je te remercie de ton soutien et de ton enthousiasme indéfectibles à l'égard de mes études doctorales, de ta patience à me lire et me relire et de tes rétroactions stimulantes. Sans cette collaboration au quotidien, sans ton regard bienveillant, ce projet n'aurait pas été possible.

Frédéric Legault et Louise Ménard, votre présence et votre rigueur au fil de ces années ont été indispensables à ma persévérance, au fait de croire en la réalisation de ce projet et surtout, à ma capacité de repousser mes limites personnelles. De même, je souhaite remercier tous les membres de mon jury pour leurs commentaires judicieux et éclairants m'amenant, une fois de plus, à me dépasser et surtout à viser l'excellence.

Merci aux nombreux professeurs-chercheurs que j'ai côtoyés au cours de mon doctorat et dans les colloques réseaux auxquels j'ai participé : Daniel Martin, Rodolphe Toussaint, Jacques Chevrier, Réjean Auger, Louise Gaudreau, Monique Lebrun, Pauline Minier, Chantal Royer, Colette Baribeau et Joëlle Morissette. Je tiens tout spécialement à mentionner François Guillemette, pour sa profonde passion envers la recherche qualitative. Merci d'avoir mis sur mon chemin l'Association de la Recherche Qualitative (ARQ) et ses membres. Les personnes rencontrées m'ont amenée à une meilleure appréciation et une compréhension plus critique de la recherche qualitative. Vous tous et toutes, m'avez impressionnée par votre générosité. Vous avez eu, sans contredit, une influence déterminante sur ma vie, ma carrière de professeure et de chercheure. Les discussions y ont été stimulantes, ont enrichi mes réflexions et m'ont amenée, lors des moments de grisaille, à rebondir. Merci aussi à mes nombreux collègues doctorants et doctorantes (Ginette, Serge, Harold, Denis, Danielle, Louise, Charlotte, Roxana, Jason, Marie-Josée et les autres), à tous ceux et celles qui ont partagé mes questionnements et mes réflexions. Certains ont déjà

franchi la ligne d'arrivée ou sont sur le point de le faire. Cela me stimule d'autant plus.

Je tiens à souligner la contribution exceptionnelle des étudiantes et des professeures du volet universitaire de la formation intégrée qui ont fait preuve d'une disponibilité et d'une ouverture touchante au cours des entrevues réalisées. Ces rencontres sont profondément gravées dans ma mémoire et me permettent d'aborder mes enseignements avec un regard neuf.

Il est essentiel de souligner la présence de l'UQO et de mes collègues professeures-chercheuses qui, d'une part, m'ont fait confiance en me permettant de faire partie des leurs, dès 2005, et, d'autre part, m'ont fourni au fil des années les conditions pour réaliser mon doctorat. Je suis heureuse de tenir mes engagements envers eux par le dépôt de ma thèse. Un grand merci au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et aux autres organismes qui m'ont octroyé des bourses d'excellence. Ces dernières ont représenté un franc soutien à la constance de mes études doctorales. Aussi, dans le cadre de ces bourses, j'aimerais souligner la collaboration particulière de Marie-Ève Leroux, étudiante au troisième cycle. Merci Marie-Ève pour ta constance et ta loyauté de cœur.

Une pensée bien spéciale au tout premier enseignant que j'ai côtoyé dans ma vie, mon père. Très jeune, il m'a fait découvrir le milieu universitaire. De plus, il m'a transmis un héritage merveilleux, celui de la passion de l'enseignement et celui du dépassement personnel. Je lui dédie ma thèse ainsi qu'à mon compagnon de cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Les continuums de formation en sciences infirmières (formation intégrée)	4
1.2 Les écrits scientifiques.....	7
1.2.1 Les écrits scientifiques sur la transition, du côté américain.....	7
1.2.2 Les écrits scientifiques du côté canadien	10
1.3 Les questions de recherche	12
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 Le continuum de formation DEC/BAC	14
2.2 La transition et le transfert	16
2.3 Différentes approches sur la transition.....	18
2.4 Le modèle de Schlossberg, Waters & Goodman (1995).....	22
2.5 Les objectifs de la recherche.....	29
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Type de recherche : une approche descriptive de nature qualitative	30
3.2 Collecte de données : choix des milieux et sélection des participants.....	32
3.2.1 Choix et description des milieux universitaires	32
3.2.2 Sélection des participantes	33

3.2.3	Description des participantes	35
3.3	Instrumentation	42
3.3.1	Entrevue et guide d'entrevue	42
3.3.2	Recherche documentaire	46
3.3.3	Journal de recherche.....	46
3.4	Analyse des données : l'entrevue.....	47
3.4.1	Condensation des données (codage des données).....	48
3.4.2	Présentation des données	49
3.4.3	Élaboration des résultats et conclusions.....	49
3.5	Les critères de scientificité.....	49
3.6	Respect des normes éthiques.....	53
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS.....	54
4.1	Description du programme de formation infirmière intégrée	54
4.1.1	Initiative de développement du programme de formation intégrée.....	55
4.1.2	Élaboration et implantation du programme de formation intégrée.....	56
4.2	Le point de vue des professeures et des responsables de programme	60
4.2.1	Première dimension : la situation des étudiantes	60
4.2.2	Deuxième dimension : le soutien des étudiantes	63
4.2.3	Troisième dimension : le soi ou « <i>self</i> » des étudiantes.....	64
4.2.4	Quatrième dimension : les stratégies de <i>coping</i> des étudiantes	66
4.3	La transition et l'adaptation des étudiantes en formation intégrée	67
4.3.1	Première dimension d'adaptation: la situation.....	68
4.3.2	Deuxième dimension d'adaptation : le soutien	91
4.3.3	Troisième dimension d'adaptation : le soi ou le self	101
4.4	Quatrième dimension d'adaptation : comportements et stratégies de <i>coping</i>	130
4.4.1	Première catégorie : réponses de <i>coping</i> modifiant la situation	130
4.4.2	Deuxième catégorie : réponses de <i>coping</i> modifiant le sens de la situation	135
4.4.3	Troisième catégorie : réponses permettant de maîtriser le stress.....	139

4.5	Une synthèse de l'expérience des étudiantes	143
4.5.1	Les conditions favorisant la transition et l'adaptation	144
4.5.2	Les défis face à la transition et l'adaptation des étudiantes	148
CHAPITRE V		
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	151
5.1	La transition et l'adaptation des étudiantes.....	151
5.1.1	La situation de l'étudiante.....	152
5.1.2	Le soutien.....	162
5.1.3	Le soi ou « <i>self</i> »	166
5.1.4	Réponses de <i>coping</i> et stratégies d'adaptation.....	173
5.2	Les conditions favorables et les défis de la transition.....	181
5.2.1	La situation de vie.....	181
5.2.2	Le soutien.....	186
5.2.3	Le soi ou <i>self</i>	190
	CONCLUSION	195
	RÉFÉRENCES	207
APPENDICE A		
	Le « <i>4S SYSTEM</i> » : dimensions du modèle de Schlossberg (1995)	220
APPENDICE B		
	Comparaison des différents programmes en sciences infirmières des neuf universités automne 2006	221
APPENDICE C		
	Lettre d'information pour le consentement libre et éclairé	224
APPENDICE D		
	Consentement à une entrevue	225
APPENDICE E		
	Guide d'entrevue étudiante	226
APPENDICE F		
	Guide d'entrevue, étudiante en situation d'abandon.....	229

APPENDICE G

Guide d'entrevue des professeures de première année	232
---	-----

APPENDICE H

Guide d'entrevue des responsables de programme	234
--	-----

APPENDICE I

Consentement des étudiantes pour obtention de leurs coordonnées personnelles.....	236
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1	Processus de transition de Schlossberg et <i>al.</i> (1995) 24
2.2	Les « 4S » du modèle d'adaptation de Schlossberg et <i>al.</i> (1995) 28
5.1	Trois différentes réponses de <i>coping</i> 174
5.2	Réponses de <i>coping</i> modifiant la situation 175
5.3	Réponses de <i>coping</i> modifiant le sens de la situation..... 177
5.4	Réponses de <i>coping</i> permettant la maîtrise du stress..... 179
5.5	Situation de vie : facteurs favorisant la transition et l'adaptation..... 182
5.6	Situation de vie : défis de la transition et l'adaptation 184
5.7	Soutien : facteurs favorisant la transition et l'adaptation..... 187
5.8	Soutien : défis de la transition et l'adaptation..... 188
5.9	Soi ou « <i>self</i> » : facteurs favorisant la transition et l'adaptation..... 191
5.10	Soi ou « <i>self</i> » : défis de la transition et l'adaptation 192

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Données sociodémographiques : milieu scolaire, âge, fin de DEC, type d'étudiante	37
3.2	Données sociodémographiques : contexte de vie / lieu de résidence, santé.....	38
3.3	Caractéristiques du profil atypique : âge, fin du DEC et contexte de vie	40
3.4	Données sociodémographiques des étudiantes en situation d'abandon	41

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACESI	Association canadienne des écoles de sciences infirmières
ACHSLD- CLSC	Association des centres hospitaliers de soins de longue durée et des Centres locaux de services communautaires
AEESICQ	Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec
AHQ	Association des hôpitaux du Québec
AIIC	Association des infirmières et infirmiers du Canada
APP	Approche par problèmes
APSIC	Apprentissage par situation infirmière clinique
ARQ	Association de la recherche qualitative
BAC	Baccalauréat
Cegep	Collège d'enseignement général et professionnel
CEPI	Candidate à l'exercice de la profession infirmière. Titre octroyé de façon temporaire aux étudiantes infirmières diplômées du DEC et du BAC, lorsqu'elles sont en attente de leur statut, lequel est obtenu lors de la réussite de l'examen de droit de pratique professionnel (examen de l'OIIQ).
CHSLD	Centre hospitalier de soins de longue durée
CLSC	Centre local de services communautaires
Cote R	Cote de rendement minimal au collégial
CNA/AIIC	Association des infirmières et infirmiers canadiens

DEC	Diplôme d'études collégiales obtenu après la 11 ^e année (deux ans d'études pour la formation générale ou trois ans d'études pour la formation technique)
DEP	Diplôme d'études professionnelles
FI	Formation initiale : formation infirmière de niveau universitaire, d'une durée de trois années après deux ans de formation générale au niveau collégial (cinq années au total); l'accès à l'exercice de la profession en tant que CEPI n'est accessible qu'après la totalité de la formation.
FII	Formation infirmière intégrée d'une durée de cinq années dont trois au niveau collégial et deux au niveau universitaire (communément appelée DEC/BAC); l'accès à l'exercice de la profession en tant que CEPI est accessible après les trois années d'études au niveau collégial (DEC).
GPA	<i>Grade Point Average</i>
GRC	Gendarmerie Royale du Canada
McGill	Université McGill
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation (avant 2005)
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (ordre professionnel)
PIA	Programme intensif en anglais
RCR	Réanimation cardio-respiratoire
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
WebCT	Plate-forme internet sur laquelle sont déposés les documents des cours pour les étudiantes.

RESUMÉ

Au Québec, depuis le début des années quatre-vingts, divers acteurs se sont prononcés pour que la formation infirmière passe du niveau technique au baccalauréat dans le but de consolider la compétence infirmière. En cela, le Québec rejoint la position de la plupart des provinces canadiennes. Pour faciliter l'accès universitaire, un programme de formation intégrée est offert depuis 2001 permettant aux finissantes infirmières¹ des collèges de diplômer au baccalauréat après deux ans d'études. La recension des écrits américains et canadiens nous apprend que la transition d'un niveau de formation à l'autre est difficile. De nombreuses études américaines ont quantifié le phénomène en examinant les fluctuations des taux de transition scolaire ou des moyennes générales. Certaines études canadiennes rapportent l'expérience étudiante dans des programmes conçus en continuité avec l'université. L'expérience étudiante de la transition y est cependant peu abordée. Schlossberg, Waters and Goodman (1995) ont créé un modèle d'adaptation en quatre dimensions faisant référence à la situation de transition, à la personne, au réseau de soutien et enfin aux stratégies d'adaptation. Prenant appui sur ce modèle, notre recherche, de nature qualitative, a pour premier objectif de mieux comprendre l'expérience de transition et d'adaptation vécues par les étudiantes qui passent du DEC en soins infirmiers au baccalauréat en sciences infirmières, en contexte de continuum de formation (formation infirmière intégrée²). Comme deuxième objectif, nous visons à cerner les conditions favorables et les défis d'adaptation de ces étudiantes. Des entrevues ont été menées auprès de vingt et une étudiantes en sciences infirmières de première année en formation infirmière intégrée, et ce, dans deux universités québécoises. Des entrevues ont aussi été menées auprès de professeures de première année et de responsables de programme afin de contextualiser la recherche. Ainsi en recueillant des données auprès de ces participantes et en les analysant, selon la méthode d'analyse de Miles & Huberman (2003), il nous a été possible de mieux comprendre la transition scolaire, en tenant compte des enjeux d'adaptation, des défis ainsi que des facteurs favorables à la

¹ Il est à noter que l'utilisation du féminin a été employée tout au cours de cette thèse pour désigner spécifiquement les étudiantes et les étudiants ainsi que les professeures et professeurs de sciences infirmières de la formation intégrée. Il en est de même pour les infirmières et les infirmiers.

² Formation infirmière intégrée (FII) : formation d'une durée de cinq années dont trois au collégial (DEC en soins infirmiers), donnant accès au droit de pratique, et deux années à l'université (BAC en sciences infirmières). Cette formation est communément appelée DEC/BAC. Cette formation infirmière de cinq années est précédée de onze années d'études (une année au pré-scolaire, six au primaire et cinq au secondaire). Voir notes explicatives 3 et 4 à la page suivante sur le DEC et le BAC.

transition et à l'adaptation universitaires en contexte de formation infirmière intégrée. Nous apprenons que la tâche de transition et d'adaptation des étudiantes peut être tout autant stimulante qu'ardue ou parfois même un peu périlleuse. Nous réalisons que cette tâche en est une de recherche d'équilibre, dans un processus en boucle, s'appuyant sur le déploiement de ressources associées aux quatre facteurs d'adaptation du modèle de Schlossberg *et al.* (1995), tels que la situation de l'étudiante, le soutien reçu, le soi et ses stratégies de *coping*. L'équilibre est constamment sollicité durant la transition scolaire entre le DEC³ et le BAC⁴, tout autant par une triple adaptation (scolaire, milieu de travail et examen de droit de pratique) que par divers événements au quotidien pouvant être mal vécus. Le déséquilibre créé chez l'étudiante peut la conduire à un seuil critique faisant appel à des ressources nouvelles parfois insoupçonnées ou à un appauvrissement de la capacité adaptative. L'interprétation par l'étudiante des situations vécues représente un médiateur crucial en ce qui a trait à la transition et à l'adaptation scolaire. De même, les deux étapes « de séparation et d'errance » associées au modèle d'adaptation, représentent des déterminants particulièrement signifiants dans la recherche d'un nouvel équilibre. En effet, la vulnérabilité associée à l'inconnu peut conduire l'étudiante à des moments de découragement profond tout autant qu'à des moments de création. Ces étapes constituent de véritables défis car elles sont difficiles à prévoir, à reconnaître et deviennent ainsi sources d'incertitude et d'insécurité.

Cette thèse fait ressortir les multiples enjeux associés au processus de transition et d'adaptation scolaire universitaire en formation infirmière intégrée. Nous souhaitons que la mise en commun de ces enjeux puisse faciliter la réflexion entre les différents partenaires concernés. Cela pourrait conduire à une expérience scolaire et professionnelle plus sereine de notre future relève infirmière ainsi qu'à un meilleur équilibre entre des besoins multiples, diversifiés et parfois difficilement réconciliables.

³ DEC : Diplôme d'Études Collégiales ayant deux voies de sortie, le marché du travail (le DEC professionnel est d'une durée de trois ans) ou les études universitaires (DEC de formation générale d'une durée de deux ans). Ce diplôme est obtenu à la suite de douze années d'étude (une année au pré-scolaire, six au primaire et cinq au secondaire).

⁴ BAC : au Québec, diplôme de premier cycle universitaire généralement obtenu après trois ans d'études à temps complet (peut aller jusqu'à quatre ans selon les programmes).

INTRODUCTION

L'augmentation du nombre de diplômés universitaires est un objectif exprimé par le ministère de l'Éducation (MEQ⁵) et préconisé dans sa *Politique québécoise à l'égard des universités* (2000). En effet, nous constatons que seulement 67% des étudiants entreprenant des études au baccalauréat obtiennent leur diplôme (MEQ, 2003). Cette politique fait suite aux demandes répétées des associations, des corporations professionnelles ainsi que du milieu du travail qui réclament une main-d'œuvre possédant des compétences plus élevées. Ce besoin s'exprime de façon particulièrement aiguë dans le milieu de la santé notamment en ce qui concerne le personnel infirmier. L'ordre professionnel (OIIQ, 2007 ; 1989) ainsi que de nombreux employeurs issus des centres hospitaliers généraux (CH), de soins de longue durée (CHSLD) et des centres locaux de services communautaires (CLSC) ont d'ailleurs précisé, en 1999, que les finissantes infirmières à l'entrée sur le marché du travail devaient désormais posséder un champ de connaissances élargi et des capacités d'autonomie et d'initiative particulièrement solides (Association des Hôpitaux du Québec, 1999; Association des CLSC-CHSLD, 2000). En d'autres termes, ils signifiaient clairement que, dorénavant, la majorité des infirmières devait non plus être formée au niveau collégial, mais au baccalauréat.

De nombreux facteurs militent en faveur d'une formation universitaire pour le personnel infirmier au Québec : l'évolution rapide des besoins de santé assortie à la transformation accélérée du réseau de la santé, la diminution des ressources

⁵ En vertu du décret numéro 120-2005 adopté le 18 février 2005 (2005) 137 *G.O.* II, 874, le Ministre et le ministère de l'Éducation (MEQ) sont désormais désignés sous le nom de Ministre et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). C'est pourquoi, avant cette date, nous faisons référence au ministère de l'Éducation (MEQ) et après cette date, nous faisons référence au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

hospitalières, l'avènement du virage ambulatoire diminuant la durée et le recours à l'hospitalisation, la complexification des maladies aiguës, l'augmentation des maladies chroniques et l'alourdissement des soins dus au vieillissement de la population. L'adoption, en 2002, de la loi 90, modifiant le champ d'exercice infirmier de façon significative, renforce également la nécessité de bonifier la compétence clinique des infirmières.

Déjà en 1982, l'Association des infirmières du Canada (CNA/AIIC, 1982) et l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec (OIIQ, 1982) se prononçaient pour la formation de base au niveau universitaire pour l'an 2000. Quelques années plus tard, Johnson (1988), riche d'une recension de cent trente-neuf (139) études portant sur la formation infirmière, affirmait que les bachelières sont considérées comme ayant des compétences supérieures aux infirmières diplômées de programmes non universitaires en ce qui a trait à plusieurs aspects de leur pratique dont la communication, les connaissances, la démarche « *nursing* », le rôle professionnel et l'enseignement. C'est en réponse à toutes ces préoccupations que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en collaboration avec les principaux acteurs concernés par la formation infirmière, prenait la décision de mettre en place le continuum DEC en soins infirmiers/BAC en sciences infirmières (formation intégrée) afin de faciliter le passage des techniciennes infirmières au baccalauréat. En effet, à partir de 2001, la formation intégrée a été implantée au niveau collégial, puis trois ans plus tard, au niveau universitaire, en 2004.

Au Québec, il peut sembler étonnant que les pressions pour rehausser la formation infirmière n'aient pas conduit plus rapidement à corriger la situation. Effectivement, ces pressions, plutôt que de renforcer la pratique infirmière, ont soulevé une division au sein de la profession, les deux ordres de formation accédant directement au droit de pratique infirmière. Entre 1969 et 2001, deux cheminements différents pouvaient mener à la profession infirmière, celui du DEC en soins

infirmiers au niveau collégial⁶ et celui du baccalauréat en sciences infirmières ou formation initiale⁷. Il faut aussi se rappeler que le diplôme d'hôpital fut remplacé, en 1969, par les programmes de soins infirmiers aux ordres collégiaux et universitaires.

Cette recherche est consacrée à l'étude de la transition des étudiantes infirmières en contexte de continuum de formation DEC en soins infirmiers/BAC en sciences infirmières (formation intégrée). Elle vise essentiellement à comprendre l'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes qui passent du DEC en soins infirmiers au baccalauréat en sciences infirmières, en contexte de formation infirmière intégrée (continuum de formation). Elle vise aussi à cerner les conditions favorables à la transition et les défis d'adaptation de ces étudiantes. Dans le chapitre I, nous décrivons le contexte et l'historique dans lesquels s'est mise en place l'offre de continuum de formation DEC/BAC en sciences infirmières, nous présentons ensuite un exposé de la problématique actuelle et terminons ce chapitre par les questions de recherche. Nous traitons au chapitre II du cadre conceptuel, du modèle d'adaptation de Schlossberg, Waters et Goodman (1995) ainsi que de nos objectifs de recherche. Nous poursuivons au chapitre III avec le cadre méthodologique de notre recherche. Le chapitre IV présente la description des résultats et nous y amorçons une interprétation de ceux-ci. Enfin, dans le chapitre V seront discutés les résultats concernant les phénomènes étudiés.

⁶ DEC en soins infirmiers (ou techniques infirmières) : programme d'études de niveau collégial d'une durée de trois ans offert à la suite de douze années d'études (une année au préscolaire, six au primaire et cinq au secondaire). Le droit de pratique est accessible après la diplomation au DEC. Un baccalauréat de perfectionnement, d'une durée de trois ans, peut être ajouté à la formation collégiale.

⁷Baccalauréat en sciences infirmières ou formation initiale (FI) : programme d'études universitaires en sciences infirmières d'une durée de trois ans offert à la suite de quatorze années d'études (une année au préscolaire, six au primaire, cinq au secondaire et deux au DEC de formation générale). Le droit de pratique est accessible à la fin de la formation universitaire. Ce programme universitaire n'est pas offert par toutes les universités.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre dresse le portrait de la mise en place des continuums de formation en sciences infirmières au Québec. Il aborde la problématique concernant la transition des étudiantes d'un ordre d'enseignement à un autre et termine avec l'énoncé des deux questions de recherche.

1.1 LES CONTINUUMS DE FORMATION EN SCIENCES INFIRMIÈRES (FORMATION INTÉGRÉE)⁸

Pour bien comprendre les enjeux associés à la formation intégrée en sciences infirmières, il est utile de replonger au cœur de l'histoire de cette formation au Québec. En 1982, au moment des prises de position provinciale québécoise (OIIQ) et canadienne (CNA/AIIC), une forte proportion d'infirmières soignantes se formait au cégep. Ainsi, 76.54% des infirmières occupant des postes non cadres possédaient un DEC en soins infirmiers (ou un diplôme d'hôpital) alors que 5.67% détenaient un baccalauréat, 17.45% un ou des certificats de premier cycle et que 0.22% étaient formées aux deuxième et troisième cycles (OIIQ, 1982). En 1996, quatorze années plus tard, 60% des infirmières occupant des postes non cadres possédaient un DEC en soins infirmiers (ou un diplôme d'hôpital), 18.5% détenaient un baccalauréat, 15.9% un ou des certificats de premier cycle et 5.6% étaient formées aux deuxième et troisième cycles (OIIQ, 1996). Durant la même année, lors des états généraux de la

⁸ Cette formation intégrée est communément appelée DEC/BAC.

profession, les infirmières et infirmiers affirmaient de façon explicite leur volonté de cohésion professionnelle, en soutenant le principe du rehaussement de la formation (OIIQ, 1996). Une nouvelle plate-forme politique émergeait, permettant de clarifier les principes directeurs de la formation que voici : d'abord, rehaussement des préalables et enrichissement du programme au niveau collégial, ensuite, harmonisation des formations DEC technique/BAC pour constituer un programme de formation intégrée et, enfin, amélioration de l'accessibilité universitaire.

Ainsi, le projet de formation infirmière intégrée prenait forme. La pierre angulaire de ce changement consistait en la reconnaissance du programme de DEC en soins infirmiers en tant que préalable universitaire, en réservant le développement de compétences cibles au programme universitaire. Au même moment, des facteurs contextuels, tels que les retraites massives, signifiant le départ d'infirmières expérimentées, ainsi que le rapport final du groupe de travail mis sur pied par le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), confirmaient l'urgence de rehausser la compétence des nouvelles infirmières. Quelques années plus tard, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) décidait de soutenir financièrement le projet en mettant sur pied neuf consortiums responsables d'élaborer une formation intégrée d'une durée de cinq ans, dont trois ans au cégep et deux ans à l'université. L'implantation de cette formation intégrée a eu lieu en septembre 2001 au niveau collégial et trois ans plus tard, en 2004, à l'université. Le MEQ continuait cependant de reconnaître la voie de sortie collégiale afin d'assurer la disponibilité du personnel infirmier. Afin de mettre en évidence certains éléments de pertinence sociale, il nous apparaît utile de mentionner les hausses importantes des inscriptions au DEC, comme porte d'entrée universitaire (MEQ, 2003). Du côté de la formation intégrée, les inscriptions au baccalauréat ont considérablement augmenté. Pour l'ensemble du Québec, 743 inscriptions ont eu lieu à l'automne 2004. Elles ont haussé à 982, à l'automne 2006 et enfin, à 1022 à l'automne 2008 (OIIQ, 2009).

Depuis l'implantation du programme universitaire en 2004, nous ne pouvons passer sous silence quelques événements ayant jalonné la formation infirmière. D'abord, en 2005, l'adoption du projet de loi 83, qui a mis en lumière le dossier préoccupant de la qualité des soins. Ce projet venait préciser, entre autres, la mise en place d'une « Direction de la Qualité » au ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), soulignant ainsi la nécessité de la vigilance en regard de la qualité des soins. À peine un mois plus tard, l'imposition d'un décret gouvernemental faisait ressortir l'opposition entre l'OIIQ et le syndicat infirmier sur la question de la reconnaissance salariale associée aux différents niveaux de formation (OIIQ, 2007). En effet, par cette réglementation, une infirmière bachelière non titulaire de poste spécifiquement rattaché au baccalauréat, recevait le salaire d'une technicienne en soins infirmiers. Au printemps 2007, un rattrapage salarial provenant de l'application des règles d'équité salariale et destiné uniquement aux infirmières « techniciennes » a fortement amenuisé les avantages financiers des études universitaires. Ces deux situations furent perçues assez dramatiquement par les étudiantes universitaires provenant de la formation technique.

En somme, la formation intégrée vise la consolidation de la compétence infirmière en facilitant l'accessibilité aux études universitaires aux finissantes en soins infirmiers des cégeps. Puisqu'une proportion élevée d'infirmières québécoises est formée au cégep (OIIQ, 2007), leur offrir la possibilité de poursuivre leurs études représente une option intéressante et judicieuse. Cependant, des questions se posent en regard de l'expérience transitionnelle de ces infirmières rapidement engagées dans un niveau supérieur de formation. Malgré l'effort collaboratif des milieux éducatifs, la vision de l'infirmière bachelière véhiculée depuis 1982 par l'OIIQ a engendré certains effets pernicioeux. Un premier effet notable fait référence à la sensation diffuse mais bien réelle, pour une technicienne novice, de ne pas se sentir une infirmière complète et compétente lorsqu'elle ne poursuit pas rapidement ses études au niveau universitaire. La constante promotion par l'OIIQ de l'infirmière bachelière

fait que le baccalauréat est perçu comme un passage obligé par de nombreuses jeunes recrues infirmières. Cette situation les amène peut-être précocement vers l'université alors qu'elles ne sont pas en mesure d'assumer ce choix. Certaines étudiantes universitaires ont, de plus, de la difficulté à obtenir un horaire réduit de travail facilitant la poursuite de leurs études, réduction qui ne va pas de soi, compte tenu du manque d'effectifs infirmiers dans de nombreuses régions du Québec (OIIQ, 2007; MSSS, 2004). Dans ce contexte marqué de contradictions, s'ajoute aussi le curieux message véhiculé par la réduction de l'écart salarial entre les infirmières formées au cégep et à l'université. En considérant tout cela, nous pouvons certainement nous demander de quelle manière les diplômées du cégep vivent leur passage à l'université.

1.2 LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

De nombreuses recherches ont examiné la transition entre les « collèges communautaires »⁹ et les universités. Ces recherches étudient cependant des réalités institutionnelles très différentes les unes des autres.

1.2.1 Les écrits scientifiques sur la transition, du côté américain

Les multiples recherches américaines ont décrit et évalué différents aspects liés aux transitions. La plupart des recherches effectuées au cours des deux dernières décennies mettent l'accent sur les taux de transition et de réussite scolaire, comme le font Cohen (2005; 2003), Townsend (2009; 2008; 2002), Dougherty (1992) et Grubb

⁹ Le collège communautaire ou « *community college* ». Au Canada, ce terme fait référence à une institution d'enseignement fournissant une éducation supérieure permettant d'accéder aux diplômes universitaires; aux États-Unis, le terme « *community college* » est aussi utilisé et il fait référence aux institutions publiques d'éducation supérieure, les deux premières années servant de porte d'entrée aux diplômes universitaires.

(1991). Ces recherches quantifient le nombre d'étudiants diplômés pour ainsi vérifier l'efficacité des mesures mises en place pour faciliter la transition des collèges communautaires vers les institutions supérieures. Selon certains auteurs, cette quantification est problématique car les méthodes de calcul varient d'une institution à une autre ou encore d'un État à un autre (Laanan & Sanchez, 1996; Cohen, 1999; Barkley, 1993).

D'autres études s'intéressent à l'impact de la transition inter-ordres sur les moyennes générales obtenues par les étudiants, les « GPA » ou « *grade point average* »¹⁰ (Filipp, 2004; Cejda, Kaylor & Rewey, 1998; Cejda & Kaylor, 1997). Best & Gehring (1993) et enfin, Hughes et Graham (1994) constatent des pourcentages d'échecs significatifs à la fin du premier trimestre de la transition en milieu universitaire. La méta-analyse de Diaz (1992), une revue de soixante-deux (62) études, nous amène à considérer la transition comme une « une aventure à risque ». En effet, cette auteure rapporte le fait que 79% des étudiants en transition d'un collège communautaire vers l'université accusent un « choc transitionnel » ayant pour effet une diminution des moyennes générales ou « *grade point average* » (« GPA ») dans les deux premiers trimestres de la transition. Par ailleurs, quelques rares études, bien moins récentes, rapportent une augmentation des « GPA » de certaines étudiants en processus de transition (Webb, 1985). Notons que le concept de « choc transitionnel », proposé par Hill (1965) et repris un peu plus tard par Nickens (1972), est un construit résultant de recherches effectuées entre 1928 et 1964. Depuis lors, ce concept a été largement utilisé dans les écrits scientifiques sur la transition (Zhai & Newcomb, 2000). Il faut se rappeler que ce concept populaire utilisé dans les écrits scientifiques décrit l'ajustement académique des étudiants en transition vers les institutions universitaires tel que mesuré par leurs « GPA ».

¹⁰ GPA : « *Grade point average* ». La traduction libre est « moyenne générale ».

Plus récemment, des auteurs tels que Berger & Malaney (2003), Cohen (2003) et Laanan (2004; 2001; 1999; 1996) se sont attardés aux facteurs contribuant à expliquer des résultats scolaires infléchis. Dans certains cas, les collèges communautaires ont été critiqués pour n'avoir pas suffisamment préparé les étudiants au processus de transition vers les universités (Susskind, 1996). Wawrzynski & Sedlacek (2003) rapportent que les étudiants ne disposent pas suffisamment de ressources d'aide en milieu universitaire. Plus récemment, Laanan (2007) souligne la pléthore de recherches sur les résultats académiques des étudiants en transition vers les institutions universitaires, particulièrement en ce qui a trait au concept de « choc transitionnel » lié aux calculs des « GPA ». Cet auteur tente d'aller au-delà des résultats académiques et de caractériser les processus complexes de la transition par l'analyse de concepts tels que la qualité de l'effort et de l'engagement étudiant ainsi que le choc de la culture universitaire.

Enfin, quelques études américaines ont exploré la transition du point de vue de l'étudiant. Ling (2006), Veltri (2006), Flaga (2005; 2002), Green, (2001), Davies & Krathy (2000) et Harrison (1999), mettent en lumière des défis auxquels les étudiants des collèges communautaires font face. Ainsi, certains étudiants déclarent vivre un choc important au moment de la transition. D'une part, ils se perçoivent mal préparés aux études universitaires par le collège communautaire et, d'autre part, ils considèrent les enseignants et les autres étudiants universitaires moins accessibles qu'au collège communautaire. D'autres étudiants font référence au « choc culturel du campus universitaire » pour faire ressortir le manque d'attention personnelle accordée à l'étudiant (Davies & Dickman, 1998). Ces auteurs tentent de relier le choc de la transition au choc culturel du campus universitaire.

Cette revue des écrits américains nous a donc encouragée à étudier le phénomène du choc de la transition auprès des étudiantes infirmières du Québec.

1.2.2 Les écrits scientifiques du côté canadien

Du côté canadien, les provinces d'Ontario, d'Alberta et de Colombie-Britannique rapportent des expériences de transition d'étudiants inscrits dans des programmes conçus en continuum avec l'université (Cameron, 2005 et 2003; Vaala 1988 et 1989; Andres, 1999, 2001 et 2009; Andres & Dawson, 1998; Andres, Qayyum & Dawson, 1997).

La Colombie-Britannique possède de nombreux écrits scientifiques concernant la transition étudiante en formation intégrée. Ces écrits portent, entre autres, sur l'expérience académique, la scolarité suivant la diplomation du collège communautaire, le suivi sur le marché du travail, l'aspect financier (Dumaresq, Lambert-Maberly & Sudman, 2003), les politiques publiques et les pratiques en éducation (Soles, 2000 ; Dennison, 2000) et le développement de modalités sophistiquées quant à la transition (Finlay, 1997). Plus spécifiquement en lien avec l'expérience de la transition, du point de vue de l'étudiant, une étude en trois phases a eu lieu entre 1994 et 1999. Andres, Qayyum & Dawson (1997) y décrivent les difficultés et les succès des étudiants puis font ressortir les avantages et désavantages vécus durant le processus transitionnel. Ces auteurs rapportent, comme élément clé, le choc de la transition et identifient, comme conséquence considérée comme la plus anxiogène par les étudiants, le déclin de la moyenne générale. Les étudiants vivent également des difficultés en lien avec la lourdeur de la charge de travail, l'environnement moins convivial, et enfin, la compétition entre les étudiants. Notons que ces études s'intéressent à la population étudiante en transition vers l'université dans différents programmes et pour des étudiants de différents âges, cultures et provenances.

Les écrits scientifiques dans la province canadienne de l'Alberta s'intéressent au degré de satisfaction des étudiants en regard de leur expérience de transition du collège communautaire vers l'université, de leur persistance et de leur réussite

scolaires. Elle confirme la valeur du programme intégré et fait des suggestions concernant les problèmes rencontrés durant la transition du collège communautaire à l'université (Vaala, 1988; Small, Vaala & Tyler, 1989; Tyler & Small, 1990 ; Vaala & Holdaway, 1989).

L'expérience ontarienne (Cameron, 2003, 2005) se rapproche davantage de notre sujet d'étude dans la mesure où le collège communautaire ontarien est essentiellement à vocation professionnelle comme le cégep québécois qui donne la formation professionnelle technique. À notre connaissance, Cameron serait la seule auteure à rapporter l'expérience transitionnelle vécue dans le cadre d'une formation intégrée en sciences infirmières dans un contexte vocationnel. Cette auteure confirme le choc de la transition et l'associe au stress académique, au défi de l'intégration et à la transformation professionnelle considérée par les étudiants comme le changement le plus difficile (Cameron, 2003). Par ailleurs, cette dernière n'explore ni les conditions favorisant la transition au niveau universitaire ni les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiantes. Toujours du côté ontarien, Bell (1998) conclut que les étudiants issus des collèges communautaires sont plus enclins à l'abandon que les étudiants issus du secondaire.

Selon l'étude québécoise de Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre & Langevin (2007) sur la persévérance scolaire et la réussite des étudiants en contexte de formation intégrée, 38% des étudiantes en sciences infirmières en première session universitaire répondent que le passage du cégep à l'université est « difficile » ou « très difficile » et 29% précisent ne pas être « certaines » ou « très certaines » de se réinscrire en deuxième année universitaire en sciences infirmières. De plus, douze des vingt étudiantes interviewées au sujet du déroulement de leurs études au premier trimestre sont déçues et la totalité de ces étudiantes maintiennent cette perception au deuxième trimestre. Quant aux difficultés rencontrées, les étudiantes réfèrent à des éléments de nature académique, tels que les exigences concernant les travaux et la

redondance de certains contenus de cours. En ce qui concerne leurs attentes face à l'université, leur déception autant au premier qu'au deuxième trimestre est notable. Ménard *et al.* (2007) nous font remarquer que certaines étudiantes parviennent à s'adapter à leur environnement alors que d'autres n'y parviennent pas. Mais demeure la question : qu'est-ce qui facilite ou nuit à cette adaptation.

En somme, bien que plusieurs études s'intéressent aux transitions, celles portant sur la transition des étudiantes infirmières en formation intégrée sont plutôt rares. L'étude de Cameron (2003) porte sur l'expérience étudiante mais le contexte transitionnel diffère. En effet, le contexte du collège communautaire ontarien est différent de celui des cégeps québécois. Au Québec, le DEC technique dure trois ans et le cheminement comporte de façon concourante des cours de formation générale et professionnelle alors que le programme du collège communautaire dure deux ans et ne comporte pas de cours de formation générale. L'étude de Ménard *et al.* (2007), portant sur la persévérance et la réussite scolaires, confirme la nécessité de comprendre la transition des étudiantes infirmières de la formation intégrée ainsi que les conditions favorables et les défis d'adaptation au cours de cette transition. Dans ce contexte, compte tenu de l'intérêt marqué des étudiantes pour la poursuite des études universitaires en sciences infirmières et du nombre important d'étudiantes concernées (OIIQ 2005; 2003), il nous apparaît urgent, d'une part, d'étudier l'expérience de transition de ces étudiantes afin de mieux la comprendre et, d'autre part, d'en cerner les conditions favorables et les défis.

1.3 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

La transition, telle qu'étudiée dans cette recherche, est un phénomène de transformation qui débute au moment de l'inscription à l'université et qui se prolonge jusqu'à l'intégration du changement par l'étudiante. Ainsi, nous avons ciblé les deux questions de recherche suivantes :

Comment est vécue la transition des étudiantes infirmières issues de la formation collégiale en soins infirmiers et poursuivant leurs études au baccalauréat en sciences infirmières, en contexte de formation intégrée (continuum DEC/BAC) ?

Quelles sont les conditions favorables et les défis de ces étudiantes durant cette transition scolaire ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous précisons le cadre conceptuel de cette recherche, en particulier les concepts de continuum de formation (formation intégrée), de transition et d'adaptation. On y trouve une description et une mise en contexte du continuum de formation DEC/BAC (formation intégrée). Le concept de transition est abordé à partir du contexte historique et d'une recension des écrits sur ce thème. En ce qui a trait au concept d'adaptation, dans ce chapitre, nous présentons une synthèse du modèle d'adaptation de Schlossberg, Waters & Goodman (1995) en lien avec la transition. Par la suite, les objectifs de recherche sont énoncés.

2.1 LE CONTINUUM DE FORMATION DEC/BAC

Au Québec, le terme « continuum de formation » apparaît en éducation d'abord avec la formation professionnelle au secondaire vers les années 1986 et, ultérieurement, avec les programmes des collèges et des universités tels que le DEC en soins infirmiers, le baccalauréat de perfectionnement en sciences infirmières et les programmes de l'École de technologie supérieure. Plus spécifiquement, en sciences infirmières, c'est à l'occasion des États Généraux de la profession infirmière que le Département des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke (OIIQ, 1996) suggère de « jeter des ponts entre programme collégial et universitaire ». Cela suppose, selon l'Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des

collèges du Québec (AEESICQ)¹¹, l'harmonisation des programmes collégial et universitaire. Dès lors, l'Université de Montréal, l'Université McGill et l'Université Laval proposent de « rechercher des avenues de collaboration afin d'élaborer des programmes conjoints de formation » (OIIQ, 1996).

Cette idée de collaboration entre deux niveaux d'étude apparaît clairement dans le document du ministère de l'Éducation du Québec (1998) qui discute du « programme harmonisé » dans le contexte de la formation professionnelle au secondaire. Il faut toutefois noter que, dès le début de la réforme de la formation professionnelle en 1986, l'harmonisation interordres faisait partie des préoccupations du ministère de l'Éducation (MEQ, 2002). Un peu plus tard, le Ministère faisait aussi référence, pour les deux ordres d'enseignement, à un système de formation intégrée (MEQ, 2002). Cette distinction entre programmes harmonisés et programmes intégrés a été clarifiée par le MEQ en 1998. Selon le Ministère, l'harmonisation d'un programme, résultant en un continuum de formation, « consiste en l'établissement des similitudes et de la continuité entre les programmes d'études [...] en vue d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter le parcours de formation » (MEQ, 1998, p. 2). Selon le Ministère, dans un programme intégré, le titulaire d'un DEC technique passe directement au baccalauréat sans supplément de formation. La durée totale de la formation est ainsi réduite grâce à l'absence de duplication et à l'intégration plus poussée de la formation.

Les ministres Marois, du ministère de l'Éducation, et Rochon du ministère de la Santé et des Services Sociaux, en mars 1998, invitent les cégeps et les universités à développer des « programmes harmonisés » et donnent des consignes précises aux

¹¹ AEESICQ : Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec.

universités. Quelques mois plus tard, la ministre de l'Éducation consacre le terme « continuum de formation » dans une lettre adressée à l'OIIQ¹² (1998) : « Il est essentiel que les programmes d'études (...) s'inscrivent dans un continuum de formation qui permettra d'éviter les dédoublements tout en témoignant adéquatement des besoins du marché du travail ». On vise donc ici la création d'une formation intégrée. Suite à cette prise de position, à partir des années 1999, s'effectue la révision des programmes des cégeps. Une collaboration constante entre les cégeps et les universités permet alors l'élaboration de programmes de formation intégrée, au sein de neuf consortiums régionaux. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2004) a fait état de cette nouvelle réalité que constituent les continuums de formation, de type intégré et de type harmonisé. En somme, le premier implique que les deux niveaux (technique et universitaire) soient élaborés en continuité, la formation universitaire étant une continuité des compétences développées au niveau collégial, alors que dans le deuxième type, seul le niveau universitaire est modifié. Du côté anglophone et américain, la référence au programme intégré est faite par l'utilisation du terme « *articulated program* ».

2.2. LA TRANSITION ET LE TRANSFERT

Nous tenterons de clarifier la signification des termes transition et transfert, afin de souligner la pertinence d'utiliser le terme transition plutôt que celui de transfert dans le cadre de cette recherche.

Selon Rey (2010), le terme transition est emprunté du latin « *transitio* ». Ce nom d'action correspond à « *transire* » dont l'une des significations suggérées est la suivante : « action de passer ou passage ». Au 16^e siècle, ce terme signifie « procédé

¹² Lettre adressée à l'ordre professionnel par la ministre Pauline Marois le 7 juin 1998 (MEQ, Direction des Communications).

rhétorique », le sens premier serait une « *manière de passer de l'expression d'une idée à une autre, de lier les parties d'un discours* » en faisant référence à un discours rhétorique. Le terme est employé sous la forme littéraire à partir de 1797 pour désigner le passage d'un état à un autre. Dès 1835, il est utilisé, par métonymie, dans le sens de « passage d'un état à un autre ».

Le terme transfert est un latinisme de comptable issu du latin « *transfert* ». Le terme est utilisé à la troisième personne du présent de l'indicatif de « *transfère* » dans les registres commerciaux. Apparu en 1724, il signifie déplacement d'une personne à une autre (par exemple, le transfert de propriétés). À partir de 1874, on parle de déplacement d'un lieu à un autre d'où le terme « *transfert de capitaux* ». il est employé par la médecine et la psychologie, par la traduction de « *transference of feeling* » et fait référence à l'état affectif. Dans le domaine de la psychanalyse, il traduit le terme « *Übertragung* » employé par Freud. Le terme s'emploie dans la photographie, les arts graphiques et le secteur des sports. La documentation anglophone utilise surtout le terme « *transfer* » pour signifier le passage d'une situation à une autre, entre autres, le passage d'un programme scolaire à un autre. Historiquement, les racines du concept canadien de « *transfer* » nous parviennent des États-Unis (Ratcliff, 1994).

Il est à noter qu'aucun de ces termes n'est abordé dans les dictionnaires éducatifs dans le sens de « passage » tel que nous souhaitons l'utiliser. Schlossberg *et al.* (1995) de même que Bridges (1980) apportent un éclairage signifiant au concept de « transition ». La définition de Schlossberg, Waters & Goodman (1995) concorde bien avec la signification que nous donnons à ce concept dans le cadre de notre recherche : « une transition due à un événement ou un " non-événement " ayant pour effet de transformer relations interpersonnelles, rôles, routines et croyances d'une personne sur elle-même et sur les autres » (p. 28). La transition peut donc toucher

plusieurs de ces aspects. La situation de transition agirait comme déclencheur d'un changement dont la profondeur est associée à la nature du ou des changements.

2.3 DIFFERENTES APPROCHES SUR LA TRANSITION

La recherche concernant la transition est abordée par plusieurs auteurs. Trois approches traitant de la transition, faisant référence à l'expérience de l'adulte, s'appliquent directement au cadre de cette recherche : développementale, psycho-socio-éducative et vocationnelle. Selon la première approche, la notion de transition développementale serait apparue avec Jung (1933), à qui la paternité du concept des cycles de vie est attribuée. On y perçoit l'émergence du concept de la capacité évolutive de l'être humain à travers le processus d'individuation et ce, durant toute sa vie. Peu après, Erikson (1963) élabore un modèle développemental composé de stades. De son côté, Gould (1978) construit un cadre de référence considérant le développement comme un processus dynamique et conflictuel, le conflit étant le catalyseur de la transformation. En continuité avec la vision du processus d'individuation de l'être humain de Jung, un auteur irlandais, Skar (2004), tente de démontrer que le sentiment de chaos intérieur lié à certains événements de transition de vie d'un individu peut se rattacher au concept de réorganisation de soi et se comparer au processus développemental abordé par Jung. Nous retenons l'idée de la transformation en parallèle à celle de la transition.

Du côté de l'approche psycho-socio-éducative, nous retenons cinq auteurs principaux ayant traité de la transition à partir des années 1960. Van Genep (1960) reprend l'idée de la transformation maturationnelle et l'élargit. Il identifie un processus commun à toutes les sociétés. Différentes phases de la transition sont ainsi énoncées : séparation, errance et incorporation (intégration). Pour lui, la transition se définit par l'intégration du changement effectué par la personne. Bridges (1980 ;

2004) aborde les mêmes étapes et les approfondit. Dans le même sens mais du côté européen, Coulon (1997) confirme cette compréhension de la transition, considérant l'apprentissage comme une acculturation au milieu universitaire développant la capacité d'insertion dans ce nouveau monde. Quant à Schlossberg *et al.* (1995), elles ont créé un cadre de référence sur la transition où elles discutent des trois phases de Van Genep (1960) ainsi que des stratégies d'adaptation pour faire face au changement. De son côté, s'appuyant sur les travaux de Van Genep, Tinto (1988, 1993, 1997) s'est intéressé aux transitions en contexte académique. Tinto (1988) prend en compte les influences reliées aux caractéristiques individuelles de l'étudiant, entre autres et au rôle joué par les attentes et les perceptions. Par conséquent, les expériences vécues modifient constamment l'engagement face aux études. Il souligne l'importance des relations sociales avec les professeurs et les pairs. Selon lui, l'abandon scolaire correspond à des difficultés d'ajustement de la part de l'étudiant. Il demeure néanmoins que le premier trimestre constitue une période critique. Il semble que la phase d'intégration correspond au moment crucial d'ajustement de l'étudiant à son milieu universitaire.

Les cinq auteurs de cette approche décrivent la transition en trois phases. Selon Bridges (1980) ainsi que Schlossberg *et al.* (1995), la première phase en est une de séparation par rapport au groupe d'origine. La personne quitte un environnement familial pour expérimenter un déséquilibre, elle entre dans une étape de « déséquilibre »¹³. La deuxième phase est considérée comme une « zone neutre »¹⁴, un moment d'errance, de fragilité et d'ambivalence, mais elle constitue aussi une période d'exploration et d'ajustement. Il s'agit de la période de la « traversée »¹⁵. Selon Schlossberg *et al.* (1995), la transition représente un processus interactif entre

¹³ Traduction libre de « *moving in* ».

¹⁴ Traduction libre de « *neutral zone* ».

¹⁵ Traduction libre de « *moving through* ».

différentes dimensions dans lesquelles l'individu s'adapte à un nouveau rôle et à de nouvelles routines. Il intègre aussi de nouvelles croyances et relations dans sa vie. La dernière phase est considérée comme « l'intégration du changement »¹⁶. Ajoutons que la transition, toujours selon ces auteurs, peut fournir une opportunité intéressante de croissance personnelle. Elle pourrait toutefois conduire à un déclin psychologique quand les défis et difficultés associés dépassent le seuil critique d'adaptation de l'individu.

Enfin, l'approche vocationnelle s'est fortement inspirée des approches développementales. Selon Super (1957), chef de file dans le domaine, le développement vocationnel s'effectue durant toute la vie à travers une double série de cycles, inter-étapes et intra-étapes. Levinson (1978) ainsi que Whitbourne & Weinstock (1979) postulent que le développement se poursuit quand l'individu se détache des structures antérieures et s'adapte à sa réalité actuelle. On retient de cette approche l'alternance d'étapes de stabilité relative et de questionnements de nature vocationnelle, poussant l'individu à redéfinir les finalités de sa vie vocationnelle. Il paraît donc plausible d'établir un parallèle avec les autres approches en ce sens que les événements de la vie provoqueraient une crise maturationnelle, autant personnelle que vocationnelle.

Les similarités décrites par les auteurs de l'approche vocationnelle et de l'approche psycho-socio-éducative nous amènent à penser que les périodes de séparation et d'errance pourraient influencer la capacité d'effectuer l'intégration des études universitaires. L'étude de Cameron (2003), s'appuyant sur les théories de la transition, va dans ce même sens. Elle nous apprend que les étudiantes ont exprimé de réelles difficultés d'intégration universitaire, d'une durée variant de quelques semaines à plusieurs mois, les amenant à une perte de confiance en leur capacité académique. À

¹⁶ Traduction libre de « *moving out* ».

la fin de cette période tourmentée, les étudiantes ont constaté un changement de rôle professionnel exigeant un recadrage de la situation.

Ces trois approches nous indiquent que les événements de la vie peuvent amener des périodes de transformations significatives, constructives ou non, le processus adaptatif occupant une place centrale autant dans les théories développementales que dans le modèle de Schlossberg *et al.* (1995). Plusieurs auteurs traitant de l'adaptation utilisent des termes tels que *coping* et hardiesse cognitive. Nous tentons de clarifier ces termes et de les associer au modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995). D'abord, Lazarus & Folkman (1984), Lazarus (1991 ; 1980) et Folkman & Lazarus (1991) ainsi que Pearlin & Schooler (1978) réfèrent au « *coping* ». Selon ces auteurs, l'adaptation consiste essentiellement à fournir des efforts cognitifs constants et à agir pour gérer les demandes perçues comme menaçantes. Les différences individuelles, les facteurs environnementaux et les perceptions distinctes d'un individu sur le même événement peuvent déterminer le choix des stratégies d'adaptation utilisées. De leur côté, Maddi & Kosaba (1991) et Ouellette (1993) ont traité du concept de hardiesse cognitive, considérée comme une caractéristique adaptative de la personnalité nécessitant la présence de trois aspects : l'engagement, le contrôle et le défi. L'engagement est lié à l'attitude positive adoptée par la personne envers elle-même (Kosaba, 1982). Le contrôle interne correspond à la croyance d'exercer un contrôle sur sa propre vie. Enfin, le défi représente la capacité personnelle à voir le changement comme souhaitable. Nous retrouvons ces trois aspects dans deux des facteurs de Schlossberg *et al.* (1995): la situation et le soi.

2.4 LE MODELE DE SCHLOSSBERG, WATERS & GOODMAN (1995)

Notre recherche s'appuiera essentiellement sur le modèle de Schlossberg *et al.* (1995), le « 4S System »¹⁷, pour plusieurs raisons. Ce modèle est fondé sur une synthèse d'éléments déclaratifs associés aux différentes approches, autant développementale, psycho-socio-éducative que vocationnelle, décrites précédemment. Nous le considérons comme un modèle intégrateur du processus de la transition et de l'adaptation car il s'appuie sur plusieurs auteurs ayant traité de ces processus dans différents contextes. En effet, ce modèle s'enrichit de la pensée de certains auteurs marquants traitant en profondeur du concept de la transition (Bridges, 1980; Van Gennep, 1960 ; Myerhoff, 1984). De plus, le modèle s'appuie sur la pensée d'autres auteurs ayant réfléchi sur le concept du *coping* et de l'adaptation (Lazarus & Folkman ; 1984, Lazarus, 1980 ; Pearlin & Schooler, 1978 ; Maddi & Kosaba, 1991; Ouellette, 1993). Enfin, le « 4S System » pourrait représenter un cadre de référence solide pour l'intervention éducative. D'une part, il tient compte de l'équilibre et de l'interaction entre les ressources adaptatives actuelles et potentielles de l'individu tout autant que de ses déficits. D'autre part, les perceptions de l'individu sont considérées comme cruciales pour évaluer le niveau de gravité, le senti, et la façon de faire face à une situation de transition. En effet, comme le mentionnent Lazarus & Folkman (1984), l'évaluation initiale de la situation de transition joue un rôle essentiel chez la personne en processus d'adaptation car son niveau de vulnérabilité et l'intensité de ses réactions varient grandement d'une personne à l'autre. Un corollaire découlant de la question des perceptions nous semble fondamental, celui de la variation des réactions de chaque individu sous des conditions qui peuvent apparaître extérieurement semblables.

¹⁷ « 4S System » : le système « 4S » du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995) est composé de quatre dimensions d'adaptation (situation, soi, soutien et stratégies).

Tel que nous l’observons dans la figure 2.1 ci-dessous, le cadre de référence du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) décrit le processus interactif entre quatre dimensions influençant la capacité adaptative des individus en transition, soit le contexte de transition, le soi, le soutien reçu et les stratégies de *coping* utilisées pour faire face à la transition. Ces éléments sont constamment en interaction les uns avec les autres et s’influencent mutuellement. Sur le plan du processus, le modèle se compose de trois étapes distinctes. La première étape, celle de l’approche de la transition par l’individu, fait référence à l’identification de la situation de la transition et du processus lui-même. Dans cette partie, la personne prend connaissance de la situation de changement dans laquelle elle se trouve. Elle est confrontée à l’amorce d’un processus de changement selon l’évaluation faite de la situation. Cette étape est influencée par le type de transition vécue par la personne (événement anticipé, non anticipé ou non-événement), par son contexte de vie et par le degré de gravité perçu, c’est-à-dire de l’impact du changement perçu sur elle. Tel que décrit par Bridges (1980), ce processus est composé des étapes de la séparation et du déséquilibre, de l’errance ou « zone neutre » et de l’intégration du changement. Rappelons que Schlossberg *et al.* (1995) font spécifiquement référence au processus de désengagement et de réinvestissement dans les rôles, relations, croyances (façons de penser) et routines (habitudes de vie) de la personne. La deuxième étape fait référence à la prise en considération des ressources de *coping* par l’individu alors que la prise en charge de ces dernières s’effectue au cours de la dernière étape. La figure 2.1 décrit le processus de transition de Schlossberg *et al.* (1995).

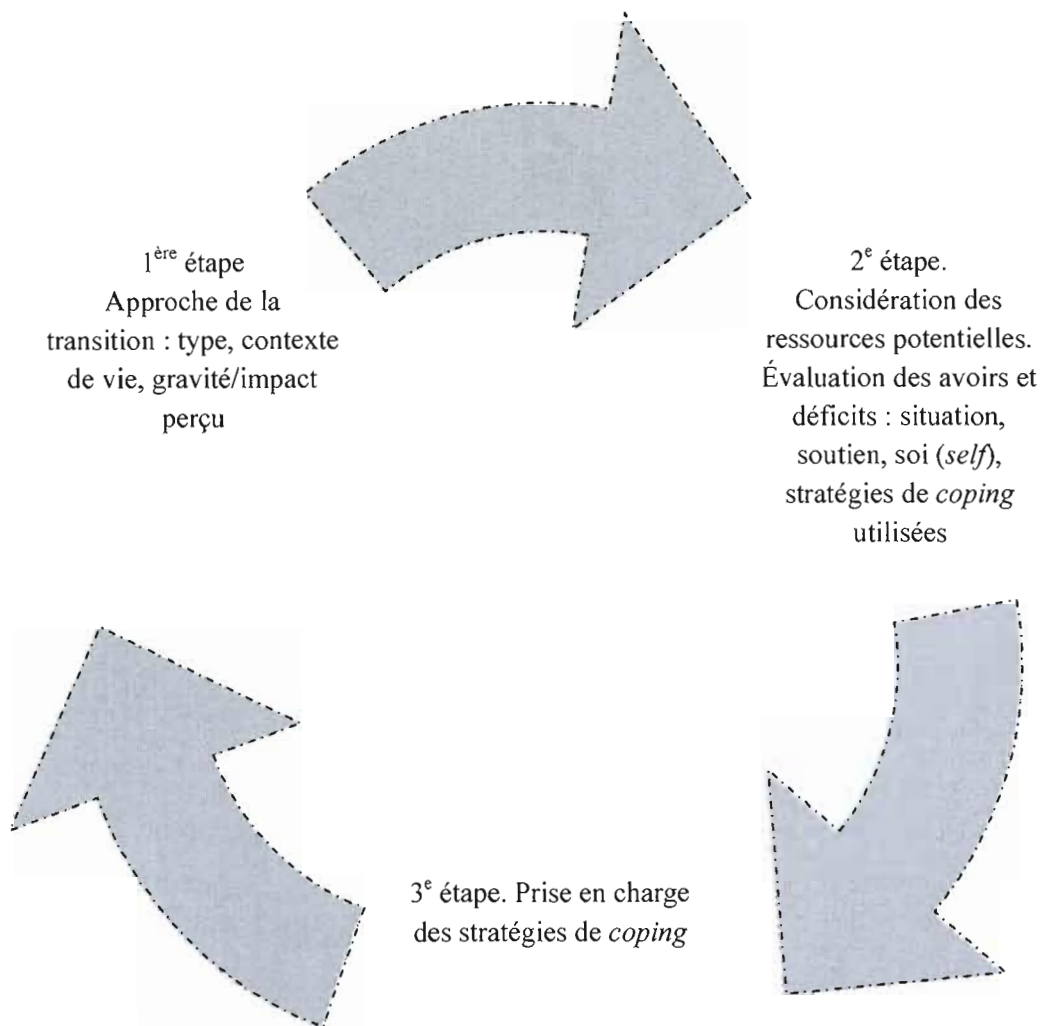


Figure 2.1 : Processus de transition de Schlossberg et al. (1995)

La deuxième étape du modèle est celle de l'évaluation des quatre dimensions d'adaptation. À la figure 2.2 se trouve une illustration des « 4S » du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995). La première dimension réfère à la situation vécue par la personne en transition. Schlossberg *et al.* (1995) sont amenés à identifier les éléments associés à la situation de transition et ainsi répondre à la question

suivante : « Que se passe-t-il au moment de la transition ? » L'examen des éléments suivants permet de comprendre la situation de la transition : le déclencheur de la transition, le « synchronisme »¹⁸, la source de contrôle, le changement de rôle, la durée anticipée, les expériences antérieures, les stress concurrents et l'évaluation subjective de la transition par la personne concernée. Selon Schlossberg *et al.* (1995), le déclenchement de la transition est habituellement associé à un événement spécifique, anticipé ou non anticipé, mais la transition peut aussi être associée à un non-événement. Cela signifie l'absence d'un événement fortement attendu ou désiré tel que, par exemple, un refus d'admission à un programme universitaire. La question du synchronisme réfère au fait que l'événement puisse se produire au moment opportun dans la vie d'une personne, selon ses propres perceptions. Quant à la source de contrôle, elle correspond au caractère volontaire de la transition, la personne se sentant en harmonie avec son choix ou non. De plus, la plupart des transitions entraînent un changement de rôle, de routines, de relations et de croyances. D'autres composantes, telles que la durée attendue de la transition, les expériences passées de transition similaires favorisant le transfert de compétences ou apportant le poids d'expériences passées difficiles et, enfin, les stress concurrents, s'ajoutent à la situation vécue. Finalement, la vision subjective de la personne influencerait ses capacités d'adaptation au cours de son processus de transition.

La deuxième dimension, celle du soutien, est constituée de l'ensemble des options offertes par le réseau social d'une personne. Il s'agit d'un système de soutien permettant à l'individu de mobiliser ses ressources personnelles et de maîtriser les difficultés rencontrées dans sa vie. Se référant à Kahn & Antonucci (1980), Schlossberg *et al.* (1995) suggèrent une classification du soutien social comprenant autant l'aspect intime et familial que les comportements d'appuis extérieurs de toutes

¹⁸ Traduction libre de « *timing* : Est-ce le bon moment pour le retour aux études ?

sortes. En effet, l'estime de soi peut être nourrie par des démonstrations d'affection et d'encouragement de la part de personnes significatives. L'information et les conseils fournis par des personnes ressources et des spécialistes dans un contexte professionnel peuvent aussi être des moteurs de changement. Finalement, l'aide concrète peut être considérée comme une source de soutien. Celle-ci inclut les échanges d'argent, d'informations et de temps. L'aide peut s'exprimer sous différentes formes telles que le gardiennage, les prêts, les moyens de transport ou encore les lettres d'appui.

Le modèle décrit une troisième dimension, le soi ou « *self* », constitué des caractéristiques démographiques et personnelles (la force personnelle d'une personne face aux événements de sa vie) inhérentes à l'individu vivant la transition. Ces caractéristiques vont moduler la perception d'une personne confrontée au changement car elles influencent ses capacités internes d'adaptation ainsi que celles développées au cours de sa vie passée. Le modèle propose, dans un premier temps, d'examiner l'âge, le sexe, l'étape de vie, la santé et la nationalité de la personne. Le deuxième ensemble de caractéristiques, celui des ressources psychologiques, fait d'abord référence au développement personnel¹⁹ puis ensuite, à la perspective de vie²⁰ reflétée par l'optimisme, la motivation et la perception de la compétence (Bandura, 1997, 2003) et enfin, à la capacité d'engagement, au système de valeurs, aux attentes et aux perceptions à l'égard des comportements d'adaptation durant la situation de transition.

Une quatrième et dernière dimension traite des réponses de *coping* ou stratégies d'adaptation. Cette dimension fait référence aux divers comportements utilisés par une personne pour prévenir, soulager ou faire face à l'adversité. Pearlin & Schooler

¹⁹ Traduction libre de « *ego development* ».

²⁰ Traduction libre de « *outlook* ».

(1978) rapportent trois types de réponses pour affronter les difficultés : un premier type permettant de maintenir le contrôle d'une situation, un deuxième amenant la modification du sens de la situation et un troisième facilitant le contrôle du stress. Pour ce qui est du premier type, il existe de multiples façons d'exercer un certain contrôle sur une situation vécue telles que, par exemple, la négociation, la prise de conseils, l'action constructive et la capacité d'imaginer des alternatives. Pour ce qui est du deuxième type, il vise à modifier la signification d'une situation par des moyens tels que la préparation mentale, la pratique de la « pensée positive », l'utilisation du recadrage et la modification des priorités. Enfin le troisième type se situe au niveau du contrôle du stress suggérant des moyens tels que la relaxation, l'expression des émotions, l'activité physique et les groupes de soutien.

La troisième et dernière étape représente l'aboutissement des différents facteurs d'adaptation, soit la prise en charge des réponses de *coping* identifiées et/ou mises en action par la personne en processus d'adaptation.

Afin de nous guider dans l'élaboration du guide d'entrevue des étudiantes, des professeures et des responsables de programme, nous avons résumé les dimensions du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995) sous forme de tableau, en faisant ressortir les éléments essentiels au modèle (voir appendice 1).

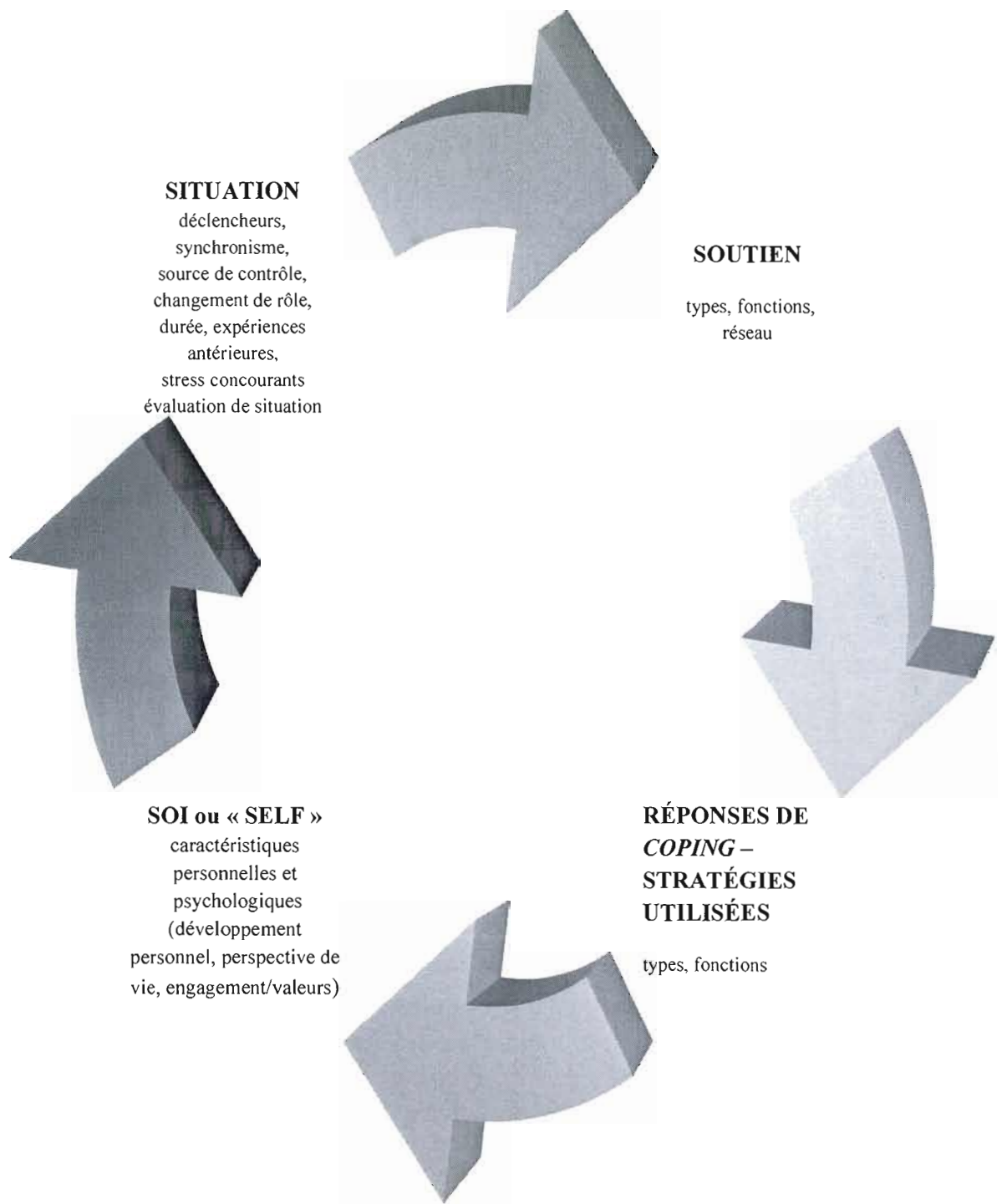


Figure 2.2 : Les « 4S » du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995)

En somme, la recension des écrits scientifiques nous apprend que les étudiantes vivent des difficultés face à des changements multiples, surtout au premier trimestre universitaire. Elles sont confrontées au défi d'intégration scolaire et professionnelle. Par le biais du modèle de Schlossberg *et al.* (1995), nous cherchons à mieux comprendre la transition des étudiantes et identifier les conditions d'adaptation dans lesquelles la transition est vécue au premier trimestre universitaire. Nous considérons que la mise en action de stratégies d'adaptation lors des études universitaires et la réinscription au deuxième trimestre seraient des indices d'intégration.

2.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Puisque nous ne possédons que peu d'informations sur la transition étudiante en contexte québécois de continuums de formation du DEC/BAC en sciences infirmières et que celles que nous possédons ne traitent pas de l'adaptation en contexte scolaire, certaines questions sont soulevées concernant le vécu de ces étudiantes infirmières en transition et les conditions favorables à leur adaptation au niveau universitaire. Notre recherche vise donc à comprendre la transition des étudiantes infirmières qui passent de la formation du DEC en soins infirmiers au baccalauréat universitaire et à cerner les conditions favorables à cette transition ainsi que les défis d'adaptation. Elle contribuera non seulement à éclairer le processus de transition chez les étudiantes de la formation intégrée en sciences infirmières, mais elle pourrait apporter un regard nouveau sur l'ensemble des programmes québécois DEC/BAC, offerts en continuum de formation.

Nos objectifs de recherche sont donc les suivants : comprendre l'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes qui passent du DEC en soins infirmiers au baccalauréat en sciences infirmières, en contexte de continuum de formation (formation infirmière intégrée); dégager les conditions favorables à la transition et les défis d'adaptation de ces étudiantes dans leurs études universitaires.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre qui suit, nous expliquons d'abord nos choix méthodologiques. Ensuite, nous décrivons les caractéristiques des participantes, les outils de collecte de données, le processus d'analyse des données, et enfin, la prise en compte des critères de scientificité et des normes éthiques.

3.1 TYPE DE RECHERCHE : UNE APPROCHE DESCRIPTIVE DE NATURE QUALITATIVE

Notre recension des écrits nous apprend que peu de recherches américaines et canadiennes ont examiné, de façon qualitative, les aspects liés aux transitions collèges-universités. Encore plus rares sont les écrits scientifiques portant sur la transition infirmière DEC/BAC en contexte québécois. Ces études sont insuffisantes en ce qui concerne la compréhension de l'expérience transitionnelle et de l'utilisation des stratégies d'adaptation par les étudiantes infirmières. De plus, l'étude de Ménard *et al.* (2007) sur la persévérance et la réussite scolaires dans les continuums de formation DEC technique/BAC confirme la pertinence d'analyser le processus de transition et les stratégies adaptatives des étudiantes universitaires en formation intégrée. En effet, cette étude révèle qu'un certain nombre d'étudiantes universitaires vivent des difficultés de transition et d'intégration professionnelle. Comme nous voulons décrire de façon détaillée le vécu des étudiantes infirmières en formation

intégrée en regard de leur transition scolaire et de leurs stratégies d'adaptation, nous choisissons de faire une recherche descriptive, de nature qualitative.

Selon Miles & Huberman (2003, p. 21), la recherche qualitative se traduit souvent par un contact « avec un terrain ou en situation de vie ». Ces situations reflètent la vie des individus ou de groupes d'individus au quotidien. Le chercheur, considéré comme principal outil de l'étude, tente de capter les données concernant les participants à l'aide d'un processus d'attention approfondie et de compréhension empathique. Une des tâches importantes du chercheur qualitatif est de présenter la façon dont les personnes comprennent et rendent compte de leur situation au quotidien. En plus de permettre une analyse en profondeur de la transition et de mieux connaître ses caractéristiques, l'étude descriptive qualitative permettra de comprendre un autre aspect intimement lié au premier, celui de l'adaptation des étudiantes en cours de transition.

Nos objectifs de recherche portant sur la transition québécoise DEC technique/BAC en sciences infirmières placent notre recherche dans une posture épistémologique s'inspirant de l'approche compréhensive/ interprétative en utilisant une méthodologie de type qualitatif. Parmi les multiples définitions liées à l'approche qualitative/interprétative, nous retenons celle de Denzin & Lincoln (2005; 1994), car elle fait référence à la compréhension des phénomènes à partir de la signification donnée par les acteurs eux-mêmes, la recherche étant menée en milieu naturel. Nous croyons que cette approche est la plus pertinente, car le but de cette étude est de comprendre le vécu et le sens que donnent les étudiantes à leur expérience de transition de même que de cerner les conditions favorables et les défis d'adaptation de ces étudiantes.

3.2 COLLECTE DE DONNEES : CHOIX DES MILIEUX ET SELECTION DES PARTICIPANTS

Cette section présente la méthode utilisée afin de choisir les milieux universitaires où s'est déroulé le recrutement des participantes. De plus, nous y décrivons les caractéristiques des participantes.

3.2.1 Choix et description des milieux universitaires

Dans le but de choisir les milieux universitaires dans lesquels allait être réalisée la recherche, nous avons d'abord examiné avec attention les neuf programmes québécois de sciences infirmières dispensés à l'automne 2006 et nous avons comparé les particularités de chacun: 1) la taille de l'université, 2) l'existence du programme de formation initiale²¹, 3) l'organisation du cheminement étudiant, c'est-à-dire le contexte curriculaire faisant référence au nombre de crédits et de trimestres après les études collégiales ainsi que la répartition des stages cliniques et, finalement, 4) l'approche pédagogique. Un tableau synthèse (voir l'appendice 2) résume et compare les diverses particularités associées aux neuf universités québécoises offrant la formation intégrée en sciences infirmières. Toujours dans le but de sélectionner les universités pertinentes pour notre étude, nous avons d'emblée exclu les petites universités périphériques qui accueillent des cohortes de petite taille au DEC/BAC, soit de moins de soixante-dix étudiantes par année. Ce choix devait faciliter le recrutement des sujets. Les universités offrant les programmes hors campus ont aussi été éliminées car nous désirions effectuer cette recherche avec des étudiantes côtoyant quotidiennement un environnement universitaire.

²¹ Formation initiale ou formation infirmière universitaire, d'une durée de trois années universitaires après avoir obligatoirement complété deux ans de formation générale au niveau collégial (cinq années au total). Le droit de pratique n'est accessible qu'après la totalité de cette formation. Ce programme n'est pas offert par toutes les universités.

Les programmes de formation intégrée de deux universités ont été ciblés pour effectuer la collecte de données. Ce choix repose sur le fait qu'ils sont semblables à plusieurs égards bien qu'ils se distinguent par l'approche pédagogique. Les deux programmes sont comparables par leur taux d'inscriptions, par le nombre de crédits et de trimestres d'études à l'université, par la présence du programme de formation initiale et par l'absence de stages cliniques au premier trimestre. En effet, ils admettent des effectifs qui dépassent soixante-dix (70) étudiantes par année pour la formation intégrée. Le programme de la première université comporte soixante-neuf (69) crédits c'est-à-dire quatre trimestres dont les deux d'hiver sont prolongés à l'été. Le programme de la deuxième université offre soixante-douze (72) crédits, sur une période de six trimestres dont deux sont aussi prolongés à l'été. Aucun de ces deux programmes n'offre d'option de stages cliniques au premier trimestre. Enfin, les deux universités offrent le programme de formation initiale. Par ailleurs, la première université se distingue de la deuxième car elle utilise, comme approche pédagogique innovante, l'approche par problèmes alors que la deuxième université utilise une approche pédagogique conventionnelle.

3.2.2 Sélection des participantes

Comme nous avons l'intention de comprendre l'expérience transitionnelle des étudiantes de deux programmes de formation intégrée, nous avons constitué un échantillon de type intentionnel non probabiliste. Nous considérons que ce type d'échantillon est celui qui répondra le mieux à notre but de compréhension du phénomène de la transition scolaire de ces étudiantes infirmières.

Dans le cadre d'une recherche appartenant au paradigme qualitatif/ interprétatif, Gillis & Jackson (2002) suggèrent l'utilisation du terme participant pour désigner les individus qui sont impliqués comme sujets dans la recherche. En ce qui concerne la construction de l'échantillonnage, Savoie-Zajc (2007) décrit la « démarche

scientifiquement valide », démarche permettant d'étudier un phénomène du point de vue de l'acteur afin d'en considérer la complexité et donner un sens aux interactions auxquelles il est confronté. Pour nous, l'intention était de tirer une compréhension juste et originale des phénomènes de transition et d'adaptation chez les étudiantes. Tout d'abord, les balises théoriques, conceptuelles et éthiques ont été définies. Cela a ensuite permis de déterminer les critères de sélection des participantes en continuité avec la problématique, le cadre conceptuel et les objectifs de recherche. Nous avons donc décidé de recruter les « participantes » en processus de transition et d'adaptation en fonction précisément de leur « expertise » quant au thème. Les étudiantes universitaires ont été recrutées sur une base volontaire. Afin de s'assurer qu'elles soient bien exposées aux phénomènes de la transition et d'adaptation scolaires, nous avons ciblé des étudiantes inscrites à temps plein et poursuivant leurs études universitaires dès la fin de leur DEC. Toutefois, nous voulions aussi comprendre ce phénomène sous différents angles, nous avons donc cherché à recruter trois groupes distincts d'étudiantes (étudiantes régulières, étudiantes ayant un cheminement atypique ainsi qu'étudiantes en situation d'abandon) et ce, dans chacune des deux universités ciblées.

En ce qui concerne les étudiantes régulières, nous nous sommes inspirée de Ménard *et al.* (2007) pour choisir les caractéristiques les plus courantes de la clientèle étudiante dans le programme en sciences infirmières. Ces auteurs, en effet, identifient certaines de ces caractéristiques dans leur recherche, entre autres, en regard de l'âge et de la situation familiale. Les étudiantes ayant un cheminement atypique, quant à elles, l'étaient en fonction soit de l'âge (avoir 25 ans et plus), soit en regard de la fin des études (autre que le mois de mai 2006) ou encore du contexte de vie (avoir un ou des enfants avec ou sans conjoint). Comme nous considérons la réinscription à temps complet au deuxième trimestre comme un indice d'intégration universitaire, nous avons souhaité obtenir des données de la part d'étudiantes ayant abandonné le programme. Le suivi des abandons de programme s'est effectué au début du

deuxième trimestre. Nous avons donc constitué un autre groupe d'étudiantes ayant vécu la situation d'abandon de programme.

Nous avons ensuite rencontré, dans chaque université, deux professeures enseignant au premier trimestre ainsi que la professeure responsable du programme et une professeure impliquée dans l'implantation du programme de formation intégrée (continuum DEC/BAC). Cet élargissement de la collecte de données auprès de huit professeures nous a permis d'atteindre une compréhension plus riche, plus complète et plus nuancée du contexte des phénomènes de transition et d'adaptation.

3.2.3 Description des participantes

Le recrutement s'est effectué en classe, lors de cours universitaires du premier trimestre du DEC/BAC en sciences infirmières. Le premier groupe de participantes issues de deux universités différentes était composé de dix-neuf étudiantes (régulières et de cheminement atypique) dont douze dans une université et sept dans l'autre. Toutes étaient inscrites dans un programme de formation intégrée et poursuivaient leurs études à temps plein au premier trimestre universitaire. Les douze étudiantes inscrites dans le premier milieu universitaire ont été identifiées par les pseudonymes suivants²² : Carole, Pascale, Nadine, Carmen, Ally, Paule, Andréanne, Becky, Moli, Marie-Pierre, Tatiana et Noémie. Les sept étudiantes du deuxième milieu ont été identifiées par ces autres pseudonymes : Evelyne, Caroline, Élise, Maude, Guylaine, Eugénie et Louise. Au sein même de cet échantillon initial de dix-neuf participantes, on retrouvait quinze étudiantes régulières et quatre étudiantes ayant un cheminement atypique. Ce dernier est considéré atypique soit en regard de l'âge, du moment de diplomation du DEC en soins infirmiers ou du milieu de vie. Ces étudiantes au

²² Les noms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des participantes.

cheminement atypique, toutes issues du même milieu universitaire, se nommaient Pascale, Ally, Tatiana et Noémie.

Nous avons ensuite constitué un groupe de trois étudiantes en situation d'abandon: Alexandra, Noémie et Marjolaine. Parmi ces trois, une seule, Noémie, appartenait également à la cohorte initiale de dix-neuf étudiantes alors que Marjolaine et Alexandra se sont ajoutées. En effet, Alexandra et Marjolaine ont été recrutées lors des suivis de non-réinscriptions effectués au début du deuxième trimestre, au mois de janvier suivant. Noémie a donc participé à deux entrevues puisqu'elle était présente au moment du recrutement initial à la fin de septembre. Elle était dans la liste de non réinscription, au mois de janvier suivant. Alexandra et Marjolaine n'ont été rencontrées qu'une seule fois, car elles avaient déjà abandonné le programme lors de nos séances de recrutement. Elles étaient aussi dans la liste de non réinscription en janvier 2006. Par conséquent, notre échantillon final était formé de vingt et une étudiantes, dont quinze étudiantes régulières et six de cheminement atypique. De ce groupe de six, trois étaient en situation d'abandon.

Les données de nature sociodémographique obtenues en entrevue permettent d'établir le profil des étudiantes universitaires en processus de transition scolaire. Ces données incluent le milieu scolaire associé à la formation intégrée, l'âge, le sexe, le lieu de résidence, la santé et enfin, la nationalité des étudiantes. Les tableaux 3.1 et 3.2 résument l'ensemble des données pour les dix-neuf étudiantes recrutées au départ. Le tableau 3.3 précise les caractéristiques des étudiantes de profil atypique que nous avons identifiées par un astérisque (*). Enfin, le tableau 3.4 fournit les informations détaillées concernant les étudiantes en situation d'abandon qui ont complété notre échantillon.

Tableau 3.1
Données sociodémographiques :
milieu scolaire, âge, fin de DEC, type d'étudiante

Étudiantes	Milieu	Age	Fin DEC	Type d'étudiante
1 Carole	1	21	Mai 2006	Régulière
2 Nadine	1	20	Mai 2006	Régulière
3 Carmen	1	20	Mai 2006	Régulière
4 Paule	1	20	Mai 2006	Régulière
5 Andréanne	1	21	Mai 2006	Régulière
6 Becky	1	20	Mai 2006	Régulière
7 Moli	1	21	Mai 2006	Régulière
8 Marie-Pierre	1	21	Mai 2006	Régulière
9 Evelyne	1	21	Mai 2006	Régulière
10 Caroline	2	21	Mai 2006	Régulière
11 Élise	2	21	Mai 2006	Régulière
12 Maude	2	21	Mai 2006	Régulière
13 Guylaine	2	22	Mai 2006	Régulière
14 Eugénie	2	20	Mai 2006	Régulière
15 Louise	2	20	Mai 2006	Régulière
16 Pascale	1	*25	*Mai 2005	Atypique
17 Ally	1	*28	Mai 2006	Atypique
18 Tatiana	1	22	*Décembre 2005	Atypique
19 Noémie	1	*32	Mai 2006	Atypique

* caractéristiques reliées au profil atypique

Tableau 3.2
Données sociodémographiques :
contexte de vie / lieu de résidence, santé

Étudiantes	Contexte de vie Lieu résidence	Santé **problèmes santé mineurs
1 Carole	Parents	Bonne
2 Nadine	Couple	Bonne
3 Carmen	Parents	Bonne
4 Paule	Famille et conjoint	Bonne **
5 Andréanne	Parents	Bonne
6 Becky	Parents	Bonne **
7 Moli	Parents	Bonne
8 Marie-Pierre	Colocation (amis et frère)	Bonne **
9 Evelyne	Seule (études) et chez les parents (été)	Bonne
10 Caroline	Résidence (amie)	Bonne
11 Élise	Parents	Bonne
12 Maude	Colocation (amie, durant études) et parents (été)	Bonne
13 Guylaine	Colocation (amie)	Bonne**
14 Eugénie	Couple	Bonne
15 Louise	Couple	Bonne
16 Pascale	Colocation (amie)	Bonne **
17 Ally	Couple	Bonne
18 Tatiana	Famille (père, frère et grand-mère)	Bonne**
19 Noémie	*Seule avec sa fille (11 ans)	Bonne **

* caractéristiques reliées au profil atypique

Les étudiantes recrutées étaient de sexe féminin à l'exception d'un seul étudiant. Seize étudiantes étaient âgées de moins de 25 ans. Dix-huit étudiantes avaient terminé leur DEC en soins infirmiers au mois de mai précédent.

En ce qui a trait au contexte de vie, neuf étudiantes étaient hébergées chez leurs parents ou chez des membres de leur famille. Parmi elles, Tatiana a fait référence à sa famille élargie (père, frère et grand-mère). Paule était installée avec son père, son frère et son conjoint. Alexandra était retournée vivre chez sa mère durant ses études. Les autres étudiantes vivaient de façon autonome, en couple, en colocation ou en appartement avec une amie ou en résidence seule. Caroline et Evelyne vivaient seules la semaine et retournaient chez leurs parents la fin de semaine.

Toutes les étudiantes ont témoigné de leur « bonne santé », à l'exception de Guylaine qui a identifié des problèmes de dos et de genoux pouvant affecter ses perspectives de carrière. Becky a fait référence à sa « bonne santé » malgré la chirurgie et le traitement d'une « tumeur au sein » durant l'année courante. D'autres étudiantes ont rapporté des « problèmes de santé mineurs ». Elles ont toutes conclu que ces derniers n'avaient pas interférés avec leur transition scolaire.

Enfin, les étudiantes recrutées avaient effectué leur DEC dans neuf cégeps de cinq régions différentes du Québec.

Quant au cheminement atypique, trois variantes étaient en cause. La première variante était reliée à l'âge de l'étudiante (avoir vingt-cinq ans ou plus), la deuxième, à la date de la fin du DEC en soins infirmiers (avoir terminé leur DEC à un autre moment qu'en mai 2006) et la dernière variante, au milieu de vie (des étudiantes ayant la responsabilité d'une famille avec ou sans conjoint).

Tableau 3.3

Caractéristiques du profil atypique : âge, fin du DEC et contexte de vie

Étudiantes	Milieu	Âge	Date du DEC en soins infirmiers	Contexte de vie	Nombre d'entrevues
Pascale	1	25	Mai 2005	--	--
Ally	1	28	--	--	--
Tatiana	1	--	Décembre 2005	--	--
Noémie (voir suivi)	1	32	--	Monoparentale (un enfant)	--
Suivi (situations d'abandon)					
Noémie	1	32	--	Monoparentale (un enfant)	Deux entrevues : la première, comme étudiante régulière (automne) et la deuxième, lors de la situation d'abandon (hiver)
Alexandra	1	27	Mai 2005	--	Une seule entrevue (hiver)
Marjolaine	1	32	--	Conjoint (deux enfants)	Une seule entrevue (hiver)

Tableau 3.4
Données sociodémographiques des étudiantes en situation d'abandon

Étudiantes	Milieu	Âge	Fin DEC	Contexte de vie Lieu résidence	Santé **problèmes santé mineurs	Type d'étudiante
Noémie (voir ci-dessus)	1	*32		*Avec sa fille (11 ans)	Bonne	Atypique - situation d'abandon
Alexandra	1	*27	*Mai 2005			Atypique - situation d'abandon
Marjolaine	1	*32	Mai 2006	*Avec son conjoint et deux enfants (5-9 ans)	Bonne	Atypique - situation d'abandon

Six étudiantes dont les trois étudiantes en situation d'abandon avaient un profil atypique. Cinq étudiantes, Pascale, Ally, Noémie, Alexandra et Marjolaine, étaient âgées respectivement de 25, 28, 32, 27 et 32 ans. Dix-huit étudiantes avaient obtenu leur diplôme de DEC en soins infirmiers au printemps de l'année courante. Pour Tatiana, la fin du DEC s'est effectuée en décembre 2005 et l'examen professionnel avait eu lieu lors du recrutement des étudiantes. De leur côté, Pascale et Alexandra ont diplômé en mai 2005 et avaient aussi effectué leur examen professionnel lors du recrutement. Par conséquent, ces trois étudiantes avaient déjà obtenu leur droit de pratique au moment de la rentrée universitaire. Quant à Noémie et Marjolaine, elles

avaient des enfants. Noémie vivait seule avec sa fille de onze ans alors que Marjolaine était installée avec son conjoint et ses deux enfants de cinq et neuf ans.

3.3 INSTRUMENTATION

Dans la prochaine section, il est question des instruments utilisés pour recueillir les données de la recherche.

3.3.1 Entrevue et guide d'entrevue

Des entrevues ont été réalisées auprès d'étudiantes, de professeures enseignant au premier trimestre et de professeures responsables du programme de sciences infirmières. Les entrevues des professeures et des responsables de programme nous ont permis de connaître les contextes de fonctionnement du programme. Ces données ont permis de documenter de façon plus précise le contexte de la transition et de l'adaptation. Il a été ainsi possible d'approfondir et de nuancer la compréhension du vécu des étudiantes et de certaines conditions pouvant faciliter leur transition.

Deux guides d'entrevue d'étudiantes ont été bâtis, l'un s'adressant aux étudiantes régulières et l'autre aux étudiantes en situation d'abandon. Les thèmes des deux guides d'entrevue des étudiantes ont été construits à partir des questions de recherche et des facteurs d'adaptation du modèle de Schlossberg *et al.* (1995). Nous y retrouvons donc des questions portant sur les thèmes suivants : la situation de la transition, le soi de l'étudiante, le soutien reçu par l'étudiante et les stratégies d'adaptation utilisées par l'étudiante pour affronter la transition (voir l'appendice 1, le *4S System*). Les guides d'entrevue utilisés auprès des professeures ont été construits sur les mêmes bases. Toutefois, des questions y ont été ajoutées. Celles-ci ont permis d'avoir accès à leurs observations concernant le contexte de la transition, de l'adaptation étudiante et ce qui pourrait les soutenir ou encore les entraver (voir les guides d'entrevue, appendices 5 à 8). Les dimensions principales des guides

d'entrevue sont donc les suivantes : 1) la situation de vie de l'étudiante (éléments déclencheurs, « synchronisme » des études, stress concourants, expériences antérieures) ; 2) le soi (genre, stade de vie, santé, statut socio-économique, ethnicité, développement personnel (« *ego development* »), perspective de vie (« *outlook* ») et engagement-valeurs ; 3) le soutien (type et réseau de soutien) ; 4) les stratégies utilisées afin de modifier la situation ou encore la signification d'une situation et/ou de contrôler le stress. Chacune des quatre catégories est identifiée au début de chaque question dans les quatre guides d'entrevue. Chacun des guides d'entrevue a été construit à partir de ces quatre thèmes principaux.

L'entrevue de recherche qualitative est un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs (Poupart, 1997; Patton, 2002). Savoie-Zajc (2009) souligne que l'entrevue semi-dirigée représente une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Cette auteure précise que l'entrevue semi-dirigée comporte une fonction émancipatrice en permettant l'approfondissement et la découverte de nouveaux éléments en relation avec les divers aspects du vécu qui sont abordés. De plus, le caractère flexible de l'entrevue semi-dirigée procure l'avantage de favoriser la liberté d'expression des participantes tout en permettant de réorienter l'entretien au besoin. Elle paraît ainsi toute indiquée pour les besoins de notre recherche. Nous y reviendrons avec quelques précisions et quelques nuances un peu plus loin.

Tel que proposé par Savoie-Zajc (2009), Deslauriers (1991) et Patton (2002), nous avons bâti, pour le guide d'entrevue, une séquence particulière. Selon ces auteurs, l'ordre des questions a son importance. Patton (2002), entre autres, suggère de commencer l'entrevue par des questions portant sur les expériences et sur les activités présentes. Quant à Deslauriers (1991, p. 37), il ajoute que « ce genre de

questions ne prête pas à controverse, n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions ». Ensuite, une fois le contexte établi, on peut passer aux opinions, interprétations et sentiments reliés à ces événements. Ainsi, une entrevue par étapes a été planifiée. D'abord, il s'agit d'établir le lien de confiance avec l'interviewée tout en expliquant les buts de la recherche et les conditions de l'entrevue (confidentialité, consentement de la personne, enregistrement). Une lettre, garantissant l'anonymat des participantes et la confidentialité des propos recueillis et demandant l'autorisation d'enregistrer les entrevues, est signée conjointement par les deux personnes impliquées dans l'entrevue (voir appendices 3, 4). Les premières minutes d'entrevue permettent de créer le contact tout en fournissant aux participantes l'information concernant la recherche et le déroulement de l'entrevue. Ce début offre aussi à l'intervieweur et à l'interviewée, la souplesse nécessaire pour s'ajuster aux éléments contextuels de la situation d'entrevue. Il est nécessaire de prendre en compte, tel que mis en lumière par Savoie-Zajc (2009), les aspects matériels de l'ouverture : l'enregistrement de l'entrevue, le lieu, le contexte, la durée de la rencontre et la prise de notes. Nous considérons la prise de notes concomitante à l'entrevue orale comme une stratégie utile, en tant que chercheure, afin de structurer les interventions au fil de l'entrevue. L'entrevue est poursuivie en lien avec les thèmes de la recherche et grâce au guide d'entrevue. Les thèmes plus intimes sont traités lorsque le lien de confiance avec l'interviewée est bien établi. L'entrevue se termine par une question vérifiant si la participante désire ajouter des commentaires, ensuite par une rapide synthèse des thèmes abordés et, finalement, par des remerciements à la participante interviewée. Nous nous sommes assurée de vérifier l'état affectif des personnes interviewées avant leur départ et avons maintenu une ouverture si une suite s'avérait nécessaire. Nous avons effectué des entrevues d'une durée de soixante à quatre-vingt-dix minutes afin de respecter les disponibilités limitées des participantes. Nous souhaitons ainsi éviter les sessions trop longues pouvant provoquer la fatigue et altérer la qualité des données (Savoie-Zajc, 2009).

Lors du recrutement, les étudiantes avaient toutes été informées de cet aspect. Quant au lieu d'entrevue, chacune des universités nous a mis en contact avec la personne responsable des locaux. Il nous a été possible de trouver un cadre et un lieu propices à chacune de nos entrevues (Savoie-Zajc, 2009).

Poupart (1997, p. 189) suggère de prendre les moyens pour atténuer les effets de l'emploi d'une enregistreuse : « L'intervieweur s'efforcera de réduire l'effet possiblement négatif des instruments d'enregistrement et s'arrangera pour que les interviewés puissent dans la mesure du possible oublier leur présence ». Nous avons choisi d'effectuer l'enregistrement de la totalité des entrevues afin d'éviter la perte de matériel significatif tout en tenant compte de la mise en garde de cet auteur. Nous considérons ce choix comme un geste utile et avisé en ce qui a trait à la conservation de nos données. Les étudiantes interviewées n'ont pas semblé distraites par la présence de l'enregistreuse. Ce choix nous a permis d'écouter les données recueillies à plusieurs reprises et de procéder à une analyse approfondie du matériel. En ce qui concerne la transcription des données, nous avons utilisé la méthode suggérée par Deslauriers (1991), soit la transcription des verbatim d'entrevues. Nous avons retranscrit le texte de façon intégrale en interchangeant les expressions raccourcies par des expressions complètes telles que « j'sais pas » par « je ne sais pas » afin d'en faciliter la lecture.

Savoie-Zajc (2009) s'intéresse à la dimension sociopolitique de l'entrevue. Selon cette auteure, au sein de la relation de pouvoir établie, il est de la responsabilité de l'intervieweur de créer une relation de confiance et d'assurer la libre expression de l'interviewé. Le défi de l'intervieweur est de s'ajuster au rythme et au langage de l'interviewé. Les questions de l'entrevue n'étant pas toutes définies à l'avance, il appartient à l'intervieweur de moduler les questions de façon à donner la parole à l'interviewé tout en structurant suffisamment l'échange et ainsi éviter la discussion désordonnée. Ainsi, « [...] les interlocuteurs se verront comme des collaborateurs »

(Savoie-Zajc, 2009, p.345). Daunais (1992) souligne la nécessité d'éviter l'attitude d'autorité ou d'aidant. Quant à Deslauriers (1991), il affirme que le climat d'entrevue influence bien plus la qualité des réponses que les questions elles-mêmes. De plus, il mentionne la présence de deux processus différents, tels que la relation affective et l'obtention d'informations. Selon cet auteur, les différentes étapes de la relation contribuent à enrichir l'entrevue et à en alimenter la nature constructiviste.

Savoie-Zajc (2009) rapporte que la force principale de l'entrevue semi-dirigée est de permettre à l'interviewé de partager son vécu directement et de le rendre facilement accessible. Nous avons pu ainsi obtenir, au moyen de l'entrevue semi-dirigée, des données détaillées sur les expériences des participantes, ainsi que sur des thèmes chargés d'émotions, tout en maintenant la direction de l'entrevue en fonction des besoins de la recherche. Mentionnons à cet égard l'utilité du guide d'entrevue qui fournit un cadre de travail précieux.

3.3.2 Recherche documentaire

À notre collecte de données par entrevues a été ajoutée la recherche documentaire sur le programme dans chaque université. Pour cet aspect, il s'agissait d'obtenir le plus d'informations possible concernant le programme de formation intégrée en sciences infirmières pour l'année académique 2006-2007. Une rencontre avec une professeure étroitement impliquée dans la formation intégrée a été tenue dans chaque université. Ces rencontres nous ont permis de mieux comprendre l'évolution du programme de formation intégrée depuis son implantation.

3.3.3 Journal de recherche

Nous avons rédigé, comme Deslauriers (1991) le suggère, le journal de recherche avec ses trois types de notes : les notes méthodologiques se rapportant au déroulement de nos opérations de recherche, les notes théoriques représentant nos

efforts fournis pour faire émerger le sens des données et, enfin, les notes descriptives considérées comme des observations qui ont servi à étayer la description et la compréhension du phénomène étudié.

Les notes méthodologiques nous ont fourni des informations quant aux décisions à prendre au cours de cette recherche, entre autres quant au déroulement de l'entrevue. Les notes théoriques avaient le bénéfice de soutenir notre recherche de sens au fil de la collecte des données. Quant aux notes descriptives, ces informations sur les étudiantes et sur le processus de recherche ont soutenu le processus d'analyse et d'interprétation des données.

3.4 ANALYSE DES DONNEES : L'ENTREVUE

Les entrevues transcrites ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu selon une approche qualitative (Miles & Huberman, 2003). Les questions d'entrevue sont issues du modèle de Schlossberg *et al.* (1995). Elles ont inspiré les catégories avec lesquelles nous avons travaillé au cours de notre recherche. Il est, selon ces auteures, fort possible que certaines catégories soient éliminées alors que d'autres émergent durant le processus d'analyse. En effet, certaines catégories utilisées initialement ont été conservées telles qu'identifiées au départ alors que d'autres sont apparues, ont été modifiées, ont été reclassifiées ou encore regroupées en cours de route.

Nous nous sommes inspirée, dans l'analyse des données de Miles & Huberman (2003), en portant attention aux quatre volets suivants : la condensation des données, la présentation des données ainsi que l'élaboration et la vérification des conclusions.

3.4.1 Condensation des données (codage des données)

Selon Miles & Huberman (2003), le processus de condensation fait référence à la sélection, à la transformation et à l'abstraction des données brutes associées aux transcriptions de notes de terrain. Ces étapes impliquent la retranscription des enregistrements, l'analyse de contenu et la vérification de la qualité des données. Nous avons suivi le processus proposé par ces auteurs.

Lors des entrevues, les données recueillies auprès des participantes nous ont fourni soixante-quinze items. Afin de rester en continuité avec les thèmes du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995), ceux-ci ont été classés dans les sept catégories suivantes : données démographiques, situation de vie, soi, soutien, stratégies d'adaptation et facteurs favorisant ou non la transition. Par la suite, ces items ont été regroupés et reclassifiés à plusieurs reprises au cours de la relecture des données brutes afin de donner un sens au processus de condensation des données. La présentation finale des données s'est effectuée selon les quatre dimensions d'adaptation complétée par une synthèse étudiante des conditions favorisant la transition. Dix-huit sous-thèmes ont été répartis dans ces dimensions d'adaptation.

Enfin, Muchielli (1988) rappelle que l'analyse de contenu amène à trouver le sens des messages étudiés et à catégoriser selon les différentes particularités qui émergent des données. Van Der Maren (1989) et Muchielli (1988) distinguent les données invoquées et les données suscitées. Les données de cette recherche sont surtout considérées comme du matériel suscité dans le sens où elles ne sont pas recueillies à partir du matériel déjà constitué ni obtenues naturellement dans les conversations spontanées de la vie quotidienne ou par l'observation de cette vie naturelle. En effet, l'entrevue a été préparée à partir des besoins de la recherche, les questions et les interventions avaient une « direction » bien précise, celle d'enrichir la compréhension du phénomène à l'étude. Toutefois, il est utile de souligner que nous

avons aussi recueilli des données invoquées, celles associées à la recherche documentaire.

3.4.2. Présentation des données

Pour Miles & Huberman (2003), la présentation des données signifie « un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action ». La présentation de ces données se trouve au chapitre quatre.

3.4.3. Élaboration des résultats et conclusions

L'analyste qualitatif commencera, selon Miles & Huberman (2003), dès le début de sa recherche à prendre des décisions qui sont en lien avec la présentation et l'interprétation des données. Il prend constamment des notes sur ces décisions tout en maintenant une attitude d'ouverture à ce qui émerge des données. Soulignons la nature itérative et continue des étapes du processus analytique (condensation, présentation, conclusions) en lien avec la collecte de données. Ces deux étapes se trouvent au chapitre cinq et au chapitre des conclusions.

3.5 LES CRITERES DE SCIENTIFICITE

De nombreux auteurs (Savoie-Zajc, 2009; Miles & Huberman, 2003; Denzin & Lincoln, 2005; Guba & Lincoln, 2005; Streubert & Carpentier, 1999; Steinke, 2004; Fortin, 2006; Mertens, 1998) se sont intéressés à la question des critères de scientificité. Prenant appui sur les critères de scientificité en recherche quantitative/positiviste, Guba & Lincoln (2005; 1985; 1981) et Lincoln & Guba (1985) ont suggéré des critères de qualité des résultats qualitatifs suffisamment précis pour guider la recherche qualitative/interprétative. Ils ont référé à la crédibilité en remplacement de la validité interne, à la fiabilité en remplacement de la fidélité, à la

transférabilité plutôt qu'à la validité externe et à la confirmabilité plutôt qu'à l'objectivité.

La crédibilité (validité interne)

Selon Savoie-Zajc (2009), le premier critère, celui de la crédibilité (validité interne), consiste en un effort de validation de l'interprétation des données. Ainsi, nous devons nous demander si nous dressons un portrait authentique de ce que nous souhaitons comprendre afin que les résultats de la recherche soient crédibles et que les participants puissent y reconnaître leur vécu. Par conséquent, pour assurer la crédibilité de nos résultats, certaines précautions ont été prises dans cette recherche. Afin de réduire les limites de notre étude concernant la crédibilité et la qualité du savoir produit à l'aide de l'entrevue et tel que suggéré par Miles & Huberman (2003), des mécanismes de triangulation des données et des méthodes ont été utilisés. En ce qui a trait aux sources de données, des entrevues ont été réalisées auprès de différents acteurs de la transition scolaire. Ainsi, des données ont été recueillies auprès de deux universités différentes et auprès de groupes distincts d'informatrices: les étudiantes, les professeures de première année, les responsables de programme ainsi que les professeures impliquées dans l'implantation de la formation intégrée. Pour ce qui est des méthodes, en plus des entrevues, le journal de recherche a été utilisé afin de noter avec attention tous les détails du processus de recherche. Ce journal a été un outil particulièrement utile car il a permis d'obtenir une description détaillée de chaque étape de l'analyse des données et d'ajuster les questionnements de recherche en cours de route. Nous avons aussi fait de multiples retours aux données brutes au cours de l'analyse dans le but d'assurer une concordance entre les données empiriques et les résultats de l'analyse. De plus, l'analyse du programme de formation intégrée en sciences infirmières de chacune des deux universités a été effectuée au cours de la collecte des données afin de bien comprendre le programme et d'en dresser un portrait le plus juste possible.

La transférabilité (validité externe)

Quant à la transférabilité, Savoie-Zajc (2009) souligne que ce critère peut être respecté dans une recherche lorsque le chercheur fournit suffisamment de descriptions du contexte de la recherche et des caractéristiques de son échantillon. C'est pourquoi, nous avons décrit de façon détaillée les caractéristiques des participantes régulières, de celles ayant un cheminement atypique (âge, milieu de vie, moment de la fin du DEC et santé), ainsi que des étudiantes en situation d'abandon. Nous avons aussi bien identifié les professeures ayant participé à cette recherche ainsi que les milieux de formation.

Selon Lincoln & Guba (1985), lorsqu'on veut respecter le critère de transférabilité, nous cherchons à nous assurer que les conclusions de notre étude puissent faire émerger une signification plus pertinente pour d'autres situations que celles qui ont été étudiées. Par conséquent, la diversification des sites (deux universités), la participation d'étudiantes ayant des profils atypiques et la description du processus de sélection des étudiantes ont cette visée de transférabilité. Ainsi, plus la diversité des contextes est documentée, plus il est possible de transférer les résultats dans des contextes semblables, c'est-à-dire des contextes ayant des caractéristiques communes avec les contextes de l'étude.

La fiabilité (fidélité)

Toujours selon Savoie-Zajc (2009), les résultats d'une recherche qualitative font preuve de fiabilité (fidélité) si le chercheur démontre la cohérence entre les questions de recherche, l'évolution documentée de la démarche méthodologique et les résultats. Dans cette perspective, Miles & Huberman (2003) et Lincoln & Guba (1985) rappellent la nécessité de laisser des traces claires et cohérentes de toute la démarche de recherche afin que les chercheurs pairs puissent bien voir le lien entre la méthodologie et les résultats que celle-ci a permis d'obtenir. Dans notre recherche,

les notes méthodologiques du journal de recherche ont été effectuées pour assurer la description du cheminement de recherche. L'évolution de notre recherche a été décrite au cours des étapes ainsi que les motifs qui ont conduit aux prises de décision. Nous avons identifié les concepts utilisés (transition et adaptation) et les unités d'analyse (modèle de Schlossberg *et al.* 1995).

De plus, nous avons eu recours au jugement de chercheurs externes, notamment notre comité de recherche, pour vérifier la fiabilité de chacune des étapes de notre recherche, entre autres, pour ce qui est de la clarté du cadre conceptuel et des concepts, du protocole de recherche ainsi que des analyses et interprétations effectuées. Enfin, nous avons fourni, dans les appendices de la thèse, un certain nombre de traces de notre démarche méthodologique, notamment un ensemble de documents illustrant les thèmes du modèle de Schlossberg *et al.* (1995), les guides d'entrevue, ainsi que les formulaires de consentement utilisés.

La confirmabilité (objectivité)

Le quatrième critère, la confirmabilité, fait référence à la rigueur, c'est-à-dire à la recherche d'un maximum de neutralité et de solidité dans les interprétations (Guba & Lincoln, 1981). Ce critère correspond à l'exigence d'objectivité de toute recherche scientifique. Dans notre recherche, l'objectivité, ou la confirmabilité, a été assurée le plus possible, entre autres, par le fait que la démarche de recherche a été précisément décrite et par le fait que les résultats d'analyse ont été présentés en lien avec les données recueillies auprès d'informateurs pertinents. Le cadre théorique a permis de justifier le lien entre la problématique, les instruments de collecte et les résultats d'analyse. De plus, le guide d'entrevue des étudiantes a été expérimenté auprès de deux étudiantes en sciences infirmières en formation intégrée au cours de l'automne précédant la collecte de données. L'instrument a ensuite été soumis au jugement des membres du comité de recherche.

3.6 RESPECT DES NORMES ÉTHIQUES

Cette recherche a été menée en conformité aux règles éthiques reconnues en la matière. Le consentement éclairé des participantes a été obtenu et la confidentialité des données recueillies a été respectée.

Pour ce qui est du consentement éclairé, un document explicatif a été remis à toutes les participantes. Ainsi, lors du recrutement, un document détaillant les objectifs de la recherche et leur contribution spécifique (une entrevue, la durée et le lieu de l'entrevue) a été donné aux volontaires intéressées. Il était spécifié que ces données étaient confidentielles, anonymes et ne seraient utilisées que pour les fins de cette recherche. Avant l'entrevue, le document explicatif était à nouveau remis. Une période de questions permettait alors aux participantes d'obtenir l'information souhaitée. Un consentement écrit était ensuite sollicité pour effectuer l'entrevue ainsi que son enregistrement. Chaque participante était informée de sa liberté de participation à la recherche et de son droit de se retirer à tout moment sans devoir se justifier. Le formulaire contenait les informations lui permettant de contacter le Comité institutionnel d'éthique de la recherche sur les êtres humains si nécessaire.

En ce qui a trait à la confidentialité et l'anonymat des données recueillies, les participantes ont été informées des précautions prises à cet égard. Des pseudonymes, connus uniquement par la chercheuse, ont été utilisés afin d'identifier les participantes. Lors de la transcription des données, toutes les informations contextuelles mentionnées en entrevue ont été remplacées. Ainsi aucune information sur support informatique ne donne accès aux données personnelles des participantes.

Finalement, le seul document contenant des données personnelles, le journal de recherche est sous clé. Ce dernier sera détruit dès la fin de la présente recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

La présentation des résultats fait l'objet de ce chapitre qui comporte cinq parties principales. Premièrement, en 4.1, nous décrivons le développement et la mise en œuvre de la formation infirmière intégrée, offerte en continuum de formation, puis nous spécifions ce qui caractérise chacun des deux milieux universitaires dans lesquels la recherche a été réalisée. Ensuite, nous présentons, en 4.2, les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des professeures et des responsables de programme au sujet de la transition et de l'adaptation étudiante. Nous détaillons, en 4.3 et 4.4, les analyses liées au premier objectif de recherche. Les quatre dimensions référant à la deuxième étape du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995) concernant la transition d'étudiantes infirmières universitaires à temps plein, en contexte de formation intégrée, sont présentées dans cette partie 4.3. Ces quatre dimensions, rappelons-le, sont la situation de vie, le soi, le soutien et les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiantes. Finalement, dans la partie 4.5, nous discutons des conditions facilitant la transition et l'adaptation ainsi que les défis qui se présentent aux étudiantes.

4.1 DESCRIPTION DU PROGRAMME DE FORMATION INFIRMIÈRE INTÉGRÉE

Pour faciliter la compréhension du contexte dans lequel s'est effectuée la mise en place du programme de formation infirmière intégrée, nous résumons dans les

pages suivantes les grandes lignes du processus de développement, d'élaboration et d'implantation de ce programme.

4.1.1 Initiative de développement du programme de formation intégrée

Compte tenu des préoccupations concernant la hausse des compétences de la profession d'infirmière manifestées par diverses instances, telles que l'Association Canadienne des Écoles de Sciences Infirmières (ACESI), la corporation professionnelle (OIIQ), les employeurs du réseau de la santé (Association des Hôpitaux du Québec), l'Association des centres hospitaliers de soins de longue durée et des centres locaux de services communautaires (ACHSLD-CLSC, 1999), le ministère de l'Éducation (MEQ) a fortement soutenu la collaboration des différents partenaires dans l'élaboration d'un programme de formation intégrée (DEC/BAC) en sciences infirmières. La Sous-ministre a alors mis en place un comité directeur ministériel provincial sur la formation intégrée composé de représentants des universités, des cégeps, de l'ordre professionnel et du ministère de l'Éducation, comité qu'elle a elle-même présidé. Un rapport déposé en décembre 2000 au Comité Directeur de la formation intégrée par le comité d'experts énonçait les responsabilités respectives des niveaux collégial et universitaire, et fournissait des balises claires permettant de préciser les compétences à atteindre aux deux niveaux de formation. Celles-ci font spécifiquement référence à la santé communautaire, aux soins critiques, aux soins à la famille et au suivi systématique des clientèles.

L'implantation de la formation intégrée a été, en quelque sorte, imposée par le ministère de l'Éducation du Québec qui a décidé, au cours de l'année 2000, des compétences que devait viser le niveau collégial, point de départ de la formation. Par

ailleurs, le Ministère a soutenu le processus d'implantation en mandatant neuf consortiums²³ québécois à poursuivre le travail d'intégration du programme.

4.1.2 Élaboration et implantation du programme de formation intégrée

Au cours des années 2000 et 2001, la plupart des consortiums collèges/universités se sont constitués dans les régions du Québec afin de donner suite à la commande de formation intégrée du Ministère. Les consortiums associés aux deux universités dans lesquelles la collecte de données a eu lieu, sont parvenus à des ententes particulières de collaboration inter-ordres sur leur formation intégrée. Il est utile de rappeler que le Québec vit, à ce moment-là, un ensemble de modifications législatives dans le domaine de la santé, modifications élargissant le mandat de la pratique infirmière. Afin de donner écho à l'application de la loi 90²⁴, en juin 2002, les comités de programmes ont cherché à répondre à la demande ministérielle de formation intégrée tout en tenant compte du nouveau cadre législatif. De plus, en ce qui a trait au permis d'exercice, il était entendu que l'inscription universitaire n'engageait pas les cégepiennes à obtenir ce permis au préalable, car la volonté ministérielle était de créer un continuum permettant aux étudiantes d'être admises au BAC sur la base des compétences acquises au cégep.

Le premier des deux milieux universitaires participant à cette recherche

À la fin de l'exercice de planification stratégique mené à terme en mai 2003, un processus de révision de programme a été entrepris dans ce milieu. L'objectif était de

²³ Consortium : entité composée des cégeps regroupés de façon régionale autour d'une université (voir appendice 2).

²⁴ Cette loi modifie le Code des professions et autres dispositions législatives dans le domaine de la santé. Une modification majeure de cette loi a été de mettre à jour le champ de pratique professionnel pour le faire correspondre à la pratique d'aujourd'hui. Dans le domaine des soins infirmiers, cette loi apporte des changements importants, surtout au chapitre des actes réservés car plusieurs deviennent maintenant des actes partagés entre les infirmières et les infirmiers, les infirmières et les infirmiers auxiliaires et les médecins.

mettre en vigueur, dès le trimestre d'automne 2004, le nouveau programme de baccalauréat. Le cadre de travail optait pour l'approche par compétences ainsi qu'une approche pédagogique particulière, celle de l'approche par problèmes (APP) et des APSIC²⁵. Ce cadre de travail a été soumis et adopté par les personnes participant au processus de révision de programmes. Un comité pilote a été formé, composé de cinq personnes, dont la responsable des études de premier cycle et de la formation continue. De nombreuses rencontres ont eu lieu, en collaboration avec le personnel enseignant, afin de réaliser le processus de refonte du baccalauréat. En somme, ces travaux se sont effectués dans le prolongement des travaux d'élaboration du DEC/BAC mais ont aussi pris appui sur la démarche de planification stratégique de cette institution.

Ce cheminement offre soixante neuf crédits universitaires comportant des cours théoriques et des cours-stages. Le volet universitaire de cette institution d'enseignement comprend une reconnaissance d'acquis de trente-quatre crédits, l'équivalent de dix cours, ce qui correspond à la première année universitaire. En effet, dans ce cheminement, l'étudiante accède au premier trimestre de la deuxième année du diplôme de baccalauréat en sciences infirmières. Au premier trimestre, elles suivent une formation qui est réservée aux étudiantes de la formation intégrée. Au deuxième trimestre de la deuxième année, soit à l'hiver suivant, les étudiantes se joignent au groupe d'étudiantes de la formation initiale²⁶.

²⁵ APP (Approche par problèmes) et APSIC (Apprentissage Par Situation Infirmière Clinique). Approches pédagogiques basées sur le processus de résolution de problèmes complexes où les participantes, regroupées en équipes, travaillent ensemble à les résoudre, et ce dans le but de développer certaines compétences. Les cours se donnent en séquence et visent la formation d'infirmières cliniciennes capables d'intervenir en exerçant un jugement clinique éclairé.

²⁶ Formation initiale : formation infirmière de niveau universitaire, d'une durée de trois années universitaires après avoir obligatoirement complété deux ans de formation générale au collégial (cinq années au total); le droit de pratique n'est accessible qu'après la totalité de la formation.

Dans ce milieu, le programme universitaire de la formation intégrée est étalé sur six trimestres, dont deux trimestres d'été, et ne se donne qu'à temps plein. En ce qui a trait à la sélection des candidates, le seul critère est l'excellence du dossier scolaire. Il est précisé que la candidate doit avoir une cote de rendement minimal (ou cote R)²⁷ de 24, le contingentement de cet établissement étant fixé à cent quarante-quatre étudiantes. Par ailleurs, pour être admissible, la candidate doit attester de sa connaissance de la langue française. La rentrée au DEC/BAC s'effectue à l'automne de chaque année.

La méthode d'apprentissage utilisée dans ce milieu est particulière. Elle est considérée comme une adaptation de la méthode d'apprentissage par problèmes (APP) dans le cadre de l'approche par compétences. Cette méthode d'apprentissage vise à mettre en valeur le travail d'équipe et les discussions de groupe afin de stimuler le jugement clinique et la pratique réflexive de l'étudiante, et ce, à partir de situations cliniques. L'étudiante est aussi exposée à des activités de laboratoire et à des activités de formation données en grand groupe sur un thème spécifique. L'organisation de ce programme permet à l'étudiante de bénéficier, durant sa semaine, de nombreuses périodes libres afin de favoriser son investissement académique personnel.

Le deuxième des deux milieux universitaires participant à cette recherche

Les travaux du deuxième milieu universitaire ont conduit à l'arrimage des champs respectifs de compétences des deux ordres d'enseignement. Puisque le canevas des compétences de niveau collégial était déjà transmis par le ministère de l'Éducation aux cégeps, la tâche a été de compléter avec précision la partie des compétences universitaires, leur contexte de réalisation ainsi que leurs critères de

²⁷ Cote R : cote de rendement minimal au collégial permettant aux universités québécoises d'évaluer l'excellence du dossier scolaire des étudiants pour l'admission dans les programmes.

performance. Le programme DEC/BAC de ce milieu a été soumis au printemps 2003 à la Commission des études (CE) de cette institution.

Afin de tenir compte de l'expérience des deux premières années, ainsi que des commentaires des étudiantes et des professeures, des changements ont été apportés au programme de formation intégrée implanté en 2004, notamment aux deux premiers trimestres de l'automne 2006 : déplacements ou ajouts de cours et diminution du nombre de cours-stages. Le nombre de crédits du volet universitaire de ce milieu est composé de soixante-douze (72) crédits incluant les cours théoriques et les cours stages, ainsi qu'une reconnaissance d'acquis de dix-huit crédits.

Le volet universitaire de cette institution prévoit cinq trimestres, dont un trimestre d'été. Le passage automatique d'un volet à l'autre de la formation intégrée faisant partie des volontés ministérielles, l'étudiante infirmière du collégial est admise de facto dans ce milieu universitaire. Cependant, elle doit déposer sa demande d'admission dans une période n'excédant pas deux ans après ses trois premières années d'études en formation intégrée. Il est important de noter que l'admission automatique des étudiantes s'effectue selon la capacité d'accueil de l'université. Dans la publicité de ce programme de formation intégrée, il n'y a aucune référence concernant la cote de rendement minimal requise de la part des étudiantes. L'entrée dans le DEC/BAC s'effectue à l'automne de chaque année.

Dans le but de contextualiser les données qui proviennent des étudiantes et qui sont directement liées à notre objet de recherche, nous présentons le point de vue des professeures et des responsables de programme portant sur les conditions dans lesquelles évoluent les étudiantes. La présentation de ce point de vue est divisée selon les quatre facteurs du modèle de Schlossberg *et al.* (1995), c'est-à-dire la situation de vie, le soutien, le soi et les stratégies de *coping*.

4.2 LE POINT DE VUE DES PROFESSEURES ET DES RESPONSABLES DE PROGRAMME

Lors des entrevues, les professeures et les responsables de programme ont été questionnées sur leurs perceptions de la transition en référant aux quatre dimensions du modèle de Schlossberg *et al.* (1995). Elles ont aussi été questionnées sur leurs préoccupations professionnelles en lien avec la transition et l'adaptation des étudiantes du DEC/BAC.

4.2.1 Première dimension : la situation des étudiantes

Les professeures ont souvent observé du stress et de l'insécurité chez les étudiantes lors de la transition DEC/BAC. En ce qui a trait plus spécifiquement aux expériences scolaires des étudiantes, des professeures ont remarqué que les cours magistraux semblent mieux satisfaire les étudiantes. Par ailleurs, les étudiantes apprécient l'écoute et la disponibilité que les professeures leur offrent. Toutefois, ces dernières ont entendu des commentaires d'insatisfaction à leur égard ainsi qu'au sujet de la structure et des contenus du programme de formation intégrée. En effet, des plaintes ont été formulées par les étudiantes à propos du manque de soutien pédagogique et de ce que cela entraîne comme stress. Sur le plan logistique, les étudiantes se sont plaintes des horaires surchargés et des changements fréquents de locaux. De lourdes charges de travail semblaient les accabler, notamment parce qu'elles prenaient de nombreux engagements extrascolaires, dont le travail rémunéré, se créant ainsi des obligations difficiles à gérer. De plus, les professeures ont remarqué trois autres aspects vécus de façon ardue par les étudiantes : l'examen professionnel en début de trimestre, la conciliation université-travail et les évaluations de stage. Les professeures croient que l'examen de l'ordre professionnel (OIIQ) planifié de façon concomitante à la rentrée scolaire est un facteur de stress énorme et inapproprié pour des étudiantes en pleine transition.

Les professeures ont identifié quelques éléments scolaires pouvant être associés à un passage difficile du DEC au BAC. Selon elles, l'accroissement de la charge de travail à l'université ainsi que la différence des méthodes d'enseignement et d'encadrement ont semblé représenter des pertes en comparaison aux expériences scolaires vécues au DEC. Malgré la croyance des professeures à l'effet que le BAC ne représente pas un choix forcé, elles ont plutôt eu l'impression que ce choix volontaire des études universitaires ressemblait à un « non choix » pour un certain nombre d'étudiantes. Celles-ci semblaient souvent peu investies dans leurs études. En effet, malgré l'obtention du DEC en soins infirmiers assorti du droit de pratique (suite à la réussite de l'examen professionnel), elles ont pensé que certaines étudiantes, conscientes des enjeux professionnels actuels liés à l'obtention du BAC, ont eu tendance à poursuivre leurs études par obligation professionnelle plutôt que par désir de perfectionnement, et ce, afin d'améliorer leurs conditions de travail.

Au regard des professeures, le contexte professionnel des étudiantes (exigences de l'employeur) leur est apparu peu facilitant et peu favorable à la transition universitaire. Les étudiantes travaillaient beaucoup, selon des horaires variés, ce qui ne facilitait pas leur engagement scolaire. Toutefois, la courte durée des études universitaires (deux ans), venait sans doute faire contrepoids et devenait dans ce contexte un incitatif positif à la poursuite des études universitaires. En ce qui concerne l'obtention des congés d'études par l'employeur, les professeures avaient des perceptions mitigées, certaines croyant que le milieu de travail concédait facilement une libération pour les études universitaires, alors que d'autres pensaient le contraire.

Les professeures ont fait part de questionnements majeurs : le désengagement apparent des étudiantes à l'égard des études universitaires, la structure du programme, la communication cégeps-universités et l'examen professionnel. Sur le plan du désengagement scolaire, l'attitude des étudiantes a dérangé les professeures.

En effet, certaines étudiantes faisaient preuve d'impolitesse, ne participaient pas en classe, démontraient un manque évident d'initiative et d'ouverture d'esprit face aux apprentissages. Elles insistaient pour connaître à l'avance les questions d'examens. Cela donnait l'impression qu'elles n'étaient pas à l'université pour les « bonnes raisons ». Les professeures ont trouvé les étudiantes inadéquatement préparées pour l'université, éprouvant de grandes difficultés à faire des liens théorie/pratique et, surtout, ayant une attitude négative à l'égard des nouveaux apprentissages et de l'approfondissement des connaissances. Cette situation surprenante les a amenées à se questionner sur leur rôle d'enseignement et d'encadrement des étudiantes. Les besoins manifestés ont semblé différents de ceux d'autres groupes d'étudiantes telles que celles inscrites en formation initiale et au baccalauréat de perfectionnement (en sciences infirmières). De plus, des professeures sont allées jusqu'à s'interroger sur la structure et les contenus du programme, se demandant si ceux-ci répondaient vraiment aux besoins de ces nouvelles recrues. Un autre questionnement a été soulevé, celui de la communication et de la collaboration cégeps-université en regard du programme de formation intégrée. Les professeures ont manifesté de l'inquiétude concernant la communication parfois laborieuse avec certaines enseignantes du DEC. Les professeures souhaiteraient renforcer la communication entre le personnel enseignant des diverses institutions concernées afin de mieux harmoniser le développement des compétences. Certaines professeures ont vivement exprimé leur déception concernant les milieux de stage et le fait qu'il était difficile d'en trouver suffisamment, ces milieux étant habituellement réservés au DEC. Ainsi, elles étaient préoccupées par la qualité de la formation clinique dans le volet universitaire. Enfin, une dernière série d'interrogations exprimées par le corps professoral était liée à l'accès au droit de pratique professionnelle dès la fin du volet collégial, en cours de formation intégrée. Il faut rappeler que le droit de pratique pour la profession infirmière est accessible après trois ans d'études au DEC, en cours de formation intégrée, et que le diplôme associé au volet universitaire en fin de parcours demeure

facultatif. D'après les professeures, cette conjoncture aurait contribué à créer un étrange paradoxe concernant l'utilité perçue du BAC et les finalités de la profession d'infirmière.

Les responsables de programme ont ajouté à ces témoignages d'autres préoccupations. Tout d'abord, elles se sont questionnées en regard des ajustements constants faits au programme. Ces changements ont prioritairement visé à faciliter la transition et l'intégration des étudiantes aux études universitaires. Pourtant, malgré les nombreux efforts d'ajustement, la situation n'a pas semblé progresser à la satisfaction des étudiantes. Par ailleurs, les responsables de programmes ont ressenti fortement le poids de leurs responsabilités et de leur imputabilité quant aux finalités du volet universitaire. La réflexion à ce sujet demeure ouverte. Enfin, elles ont constaté une forte croissance du nombre d'étudiantes s'inscrivant au BAC, cette situation ainsi que la pénurie infirmière amenant une énorme pression sur les ressources enseignantes déjà surchargées ainsi que le recours à du personnel enseignant moins expérimenté.

4.2.2 Deuxième dimension : le soutien des étudiantes

Sur le plan du soutien, les professeures ont fait état des ressources offertes par l'université et des mesures qui ont été mises en œuvre pour favoriser la réussite universitaire des étudiantes en formation intégrée, par exemple, fournir aux étudiantes quelques minutes de repos avant le début des cours, alléger la charge du travail à remettre durant la période de l'examen professionnel, offrir de la disponibilité par courriel et/ou par des rencontres individuelles et, enfin, faciliter le travail d'équipe qui permet aux étudiantes d'échanger et de s'entraider dans leurs apprentissages. Les professeures ont aussi offert leur écoute compréhensive aux étudiantes. Elles ont mentionné le tutorat et l'association étudiante comme des moyens de soutien. Enfin, des professeures ont mentionné les aspects positifs de l'accueil en juin et

septembre en regard de la présentation du programme, des lieux, des professeurs et de la direction. Toutefois, elles ont exprimé le souhait d'offrir un soutien plus personnalisé aux étudiantes plutôt qu'une simple séance d'information.

Des professeurs se sont interrogées sur l'effet des échanges peu constructifs entre les étudiantes concernant le programme, les cours et les professeurs. Elles ont eu l'impression que ces comportements favorisaient, dans une certaine mesure, le découragement d'un certain nombre d'étudiantes. De plus, elles ont remarqué que le travail d'équipe semblait parfois utilisé comme une manœuvre visant à fractionner le travail et à abaisser l'investissement scolaire des étudiantes.

Quant aux responsables de programme, elles ont aussi identifié des mesures de soutien universitaire. Par exemple, elles ont identifié les séances d'accueil universitaire, permettant de faire connaître les ressources disponibles, ainsi que les rencontres entre les directions et les associations étudiantes. Ces rencontres de groupe ont eu lieu pour favoriser les ajustements nécessaires en réponse aux besoins des étudiantes. Les responsables de programme ont aussi remarqué des comportements d'entraide entre les étudiantes issues des mêmes collèges. Sur ce point, leur observation rejoignait celle des professeurs. Toutefois, il leur a également semblé que cette entraide pouvait parfois représenter une manœuvre d'évitement face à l'investissement scolaire, les étudiantes se regroupant pour répartir les tâches entre elles et ainsi tenter de diminuer leur charge de travail.

4.2.3 Troisième dimension : le soi ou « *self* » des étudiantes

En lien avec le soi, nous avons demandé aux professeurs participantes de nous parler de leur perception des comportements et des capacités scolaires, de la motivation étudiante et des changements dans leur pratique professionnelle. Pour les professeurs, la motivation des étudiantes à s'inscrire à l'université était liée au désir de perfectionnement des acquis et des compétences ou encore au désir de cheminer

vers la maîtrise alors que pour d'autres, cette motivation était plutôt liée à l'amélioration des conditions de travail, à l'accès à de meilleurs postes et donc à de meilleurs salaires. Les professeures ont eu l'impression que des étudiantes étaient investies dans leurs études alors que d'autres étaient venues « chercher leur diplôme, sans plus », ces dernières ne souhaitant pas apprendre et donnant l'impression de tout savoir plutôt que de manifester de la curiosité. Certaines étudiantes se plaignaient de stagner en étant exposée à une matière scolaire déjà apprise. Des comportements tels que les retards aux cours et les départs avant la fin du cours étaient fréquents. Les professeures ont attribué cette démotivation, entre autres, au fait que le Ministère avait cessé de reconnaître la formation universitaire sur le plan salarial. En ce qui concerne le changement de rôle professionnel, les professeures ont eu l'impression que les étudiantes ne le percevaient pas beaucoup. Elles ont ajouté que ce changement de rôle semblait mal perçu dans les milieux cliniques ou les milieux de stage, ce qui expliquerait pourquoi les étudiantes ne l'auraient pas constaté elles-mêmes.

Les professeures et les responsables de programme souhaitaient croire au potentiel d'apprentissage des étudiantes. Les professeures ont souligné leur foi en la capacité des étudiantes à rencontrer les exigences du programme, à participer et à s'investir dans le cheminement proposé. Toutefois, des efforts constants devaient être consentis par les étudiantes, ce qui n'était pas toujours le cas. Des commentaires négatifs en début de programme dénotaient l'incompréhension des étudiantes à l'égard des finalités universitaires. Certaines étudiantes sont parvenues à modifier leurs perceptions tel que souhaité par le programme. Elles ont alors investi les efforts nécessaires et, après un trimestre, elles ont développé leur capacité de synthèse. Par contre, d'autres sont demeurées peu investies, ont peu développé leur capacité d'analyse et de déduction et ont manifesté un faible niveau d'autonomie, ne parvenant malheureusement pas à s'adapter au changement proposé.

4.2.4 Quatrième dimension : les stratégies de *coping* des étudiantes

Selon les professeures, les stratégies mises en action par les étudiantes sont principalement des comportements de *coping* liés à l'organisation de l'étude et de leur temps, à la communication avec les professeures, à la réduction de leurs heures de travail durant le trimestre, ainsi qu'à des stratégies de gestion du stress et du maintien de la forme physique. Elles ont aussi remarqué la forte utilisation de stratégies relationnelles telles que : « parler entre elles, s'entraider et étudier ensemble ». Enfin, elles ont remarqué que les étudiantes utilisaient souvent « la revendication » comme stratégie pour obtenir des changements dans les cours ou au programme. Quant aux responsables de programme, elles ont remarqué une certaine paresse intellectuelle de la part de certaines étudiantes : « elles font le minimum et donnent l'impression de subir le programme ».

En ce qui a trait aux stratégies liées à la transition et à l'adaptation, les professeures ont un point de vue mitigé. Elles croient que la transition et l'adaptation se sont effectuées graduellement au cours du premier trimestre quoiqu'elles se soient fortement questionnées sur les comportements des étudiantes. Les étudiantes arrivaient en croyant tout savoir et ne comprenaient pas le sens du passage à l'université ni de l'approche pédagogique. En ce qui concerne les abandons de programme, les professeures ne croyaient pas que les étudiantes se sentaient stressées au point d'envisager l'abandon. Elles ont plutôt l'impression que les situations d'abandon relèveraient de raisons personnelles telles que la maladie, l'échec à un cours ou une mauvaise disponibilité face à leur projet d'études. Les professeures ont invoqué certaines conditions de nature contextuelle favorisant la poursuite du BAC telles que la courte durée des études universitaires, le soutien offert aux étudiantes et le fait que les étudiantes ont souhaité « suivre le courant » (poursuivre au BAC dès l'obtention du DEC en soins infirmiers) afin d'obtenir de meilleures conditions salariales.

4.3 LA TRANSITION ET L'ADAPTATION DES ÉTUDIANTES EN FORMATION INTÉGRÉE

Nous nous attardons maintenant aux données de recherche concernant la transition et l'adaptation de vingt et une étudiantes infirmières provenant du DEC en soins infirmiers et poursuivant leurs études au baccalauréat en sciences infirmières en contexte de formation intégrée. Il faut rappeler que dix-neuf étudiantes ont été rencontrées au cours du premier trimestre de leurs études universitaires, entre le 28 septembre et le 9 novembre 2006. Par la suite, le suivi des réinscriptions de l'hiver 2007 nous a permis de cibler trois étudiantes en situation d'abandon. Celles-ci ont été rencontrées entre le 1^{er} décembre 2006 et le 19 avril 2007. Rappelons que, parmi elles, Noémie a été rencontrée une deuxième fois en entrevue suite à son abandon. Quant à Alexandra et Marjolaine, comme elles étaient déjà en situation d'abandon de programme lors du recrutement à la fin de septembre 2006, elles ont été rencontrées une seule fois.

Comme nous l'avons expliqué au chapitre II, le phénomène de la transition est abordé suivant quatre facteurs: la situation de vie de l'étudiante durant la transition, le soi, le soutien de la personne en adaptation ainsi que les stratégies d'adaptation utilisées. Au fil de la présentation des résultats dans chacun des facteurs, nous allons nous intéresser aux conditions favorisant ou non la transition et l'adaptation de ces étudiantes. Nous abordons d'abord le premier des quatre facteurs du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995), soit la situation de vie des étudiantes. Par la suite, nous poursuivons avec les autres facteurs, le soi, le soutien et les stratégies d'adaptation des étudiantes. Enfin, la dernière section donne le point de vue étudiant sur les priorités concernant la transition universitaire.

4.3.1 Première dimension d'adaptation: la situation

Ce thème regroupe plusieurs aspects de la transition et répond à la question suivante : « Que se passe t-il dans la vie de l'étudiante au moment où elle expérimente sa transition ? ». Lors de l'entrevue, nous avons questionné les étudiantes infirmières sur divers éléments associés au contexte scolaire tels que leurs préoccupations, les situations de stress courantes, la synchronisme de leur choix d'étude, leur contexte de travail et les pertes vécues.

4.3.1.1 Le vécu des étudiantes : trois thèmes

En rapport au contexte de vie, les étudiantes ont abordé trois thèmes : les multiples défis organisationnels, l'intégration en milieu de travail et les expériences de perte variées. Ces expériences mettent en lumière les enjeux adaptatifs de la transition.

L'aspect organisationnel : des étudiantes « surchargées »

Nadine, Maude et Guylaine signalent les multiples adaptations rencontrées entre la fin des études collégiales et la rentrée universitaire. Nadine est arrivée à la fin août pour visiter des appartements et commencer sa vie de couple et ne s'était pas vraiment préparée aux exigences de sa formation :

J'ai réalisé que dans un mois, c'est mon examen de l'Ordre, puis je vais être à l'université. Comment je vais faire pour étudier ? Je capotais... je n'avais pas tant d'argent pour payer l'appartement, j'avais plein d'autres affaires à acheter.

Maude aussi est confrontée aux multiples défis, autant scolaires que professionnels, associés à la fin du DEC en soins infirmiers :

À la fin du DEC, il y avait beaucoup à faire, les travaux de fin de session, aller trouver un appartement, j'organisais le bal des finissants, je travaillais comme préposée aux bénéficiaires, j'étais dans un groupe pour aller

faire un stage en Afrique, j'étais vraiment occupée. Et cet été, j'ai travaillé à temps plein comme CEPI²⁸. Au début de la session, j'étais stressée, je dormais mal. J'arrivais à mes cours fatiguée, j'écoutais plus ou moins, les lectures je les faisais pas parce que le soir, j'ouvrais mes livres pour l'examen de l'Ordre.

De leur côté, Noémie et Eugénie ajoutent des préoccupations liées à l'externat, aux horaires de travail chamboulés, au jumelage études-travail, se demandant, par surcroît, s'il est réaliste de maintenir certaines activités extrascolaires. Aussi, l'extrait qui suit décrit bien le désarroi intense vécu par Noémie au début de la rentrée universitaire :

J'ai vraiment l'impression que mon cerveau n'est plus capable d'en prendre puis que le reste stagne. J'ai l'impression qu'il n'y a rien qui rentre, j'ai à peine le temps de faire les travaux qu'ils nous demandent. Si j'ai échoué mon examen, je vais savoir la réponse juste le mois prochain. Comment vais-je faire pour rattraper tout ça ?

Selon Eugénie, les nombreuses tâches liées à la fin du DEC ont amené des difficultés telles que fatigue, stress et problèmes de sommeil. Elle se questionne souvent au sujet de ses choix professionnels et exprime ainsi ses appréhensions face au jumelage travail/études :

Est-ce que je vais être capable de continuer à vivre, avoir des activités extrascolaires et travailler? Est-ce que je vais être capable de payer mes études? C'est beaucoup de frais et de temps. Je ne savais pas si c'était à temps partiel ou temps plein dans les études. Ça s'est décidé à la dernière session de cégep.

²⁸ CEPI : Candidate à l'Exercice de la Profession Infirmière. Titre octroyé de façon temporaire aux étudiantes infirmières diplômées du DEC et du BAC, lorsqu'elles sont en attente de leur statut d'infirmière, lequel est obtenu lors de la réussite de leur examen de droit de pratique professionnel (examen de l'OIIQ).

Les étudiantes font état de constantes préoccupations liées à la coordination des lourdes charges scolaires et extrascolaires auxquelles elles sont confrontées ainsi qu'à la nécessité de bien s'organiser lors du passage du DEC au BAC.

L'intégration en milieu de travail et l'examen professionnel

Neuf étudiantes ont vécu un contexte professionnel particulièrement difficile comme candidates à l'exercice de la profession d'infirmière (CEPI) au cours de l'été 2006, été précédant la rentrée universitaire. Par exemple, Carole, Tatiana, Ally, Maude et Alexandra ont vécu des expériences pénibles de travail en termes de soutien professionnel et d'exigences élevées pour une novice. Selon Carole :

C'est très différent que d'être préposée ou même d'être étudiante en soins. Étant donné que je deviens indépendante, autonome. Puis, si jamais il arrive quelque chose, ça risque de tomber sur mon dos. J'ai beaucoup de responsabilités. Donc, je trouve que c'est un domaine qui est très stressant. Je suis beaucoup fatiguée ces temps-ci, je pleure beaucoup.

Quant à Tatiana, elle est confrontée à l'absence de soutien de la part de ses collègues infirmières plus expérimentées :

J'ai travaillé au premier hôpital, c'était difficile, ils ne faisaient pas de compromis. J'ai quitté. Ils étaient prêts à me donner deux ou trois jours d'étude pour préparer mon examen professionnel, mais c'est tout. Dans les hôpitaux, on est la relève, ils devraient nous encourager. Après, j'ai été au deuxième hôpital, puis là, les gens avaient une mauvaise attitude, j'ai quitté aussi. Ils étaient trop derrière moi comme si je n'étais pas capable de faire la job.

De son côté, Ally a vécu une mauvaise expérience d'évaluation de travail en tant que CEPI, ce qui l'a amenée, elle aussi, à quitter son centre hospitalier :

Mes conditions de travail étaient plus ou moins bonnes. J'ai eu une mauvaise expérience en tant que CÉPI. Ma coordonnatrice m'a détruite carrément. Elle m'a mise à terre, il y avait rien de positif. Ils ne m'ont pas trouvée compétente mais d'un autre côté si j'avais eu la chance de pouvoir apprendre, d'avoir une méthode. Ce n'est pas un bon encadrement de travail que j'ai eu.

Maude a travaillé de multiples heures avec un horaire changeant en plus de la gestion personnelle de toutes ses autres activités : « J'ai passé tout l'été à l'urgence à faire du temps supplémentaire. J'étais sur rotation aussi. Aussi je voyageais à Québec parce que mon copain était à Québec. Je me préparais pour l'examen de l'Ordre ». Alexandra a choisi, pour sa part, de s'intégrer en milieu anglophone : « C'était dur pour une première expérience professionnelle, je ne parlais pas anglais. L'intégration a été difficile car je vivais ça en même temps que je commençais mon BAC ».

L'examen professionnel, autre source importante de préoccupation pour les étudiantes, a constitué une expérience harassante pour trois répondantes. Voici quelques témoignages assez parlants d'Evelyne, Louise et Noémie. Toutes les trois ont trouvé l'examen « très frustrant ». Les commentaires d'Evelyne et Louise font référence à la logistique et à la nature des questions d'examen. Par exemple, Evelyne n'en revient pas :

[...] on arrive à l'examen de l'Ordre qui est le plus gros stress de toute notre vie, puis il manque trois cents places, puis il y a trois cents filles debout, puis on commence une heure et demie plus tard... On allait dîner juste à une heure trente passée, alors qu'on était levé depuis 6h.

Pour Louise, « l'examen de l'Ordre, ce n'est pas représentatif de ce qu'on fait à l'hôpital ». Quant à Noémie, elle a vécu un contexte de stress extrême par rapport à son examen professionnel car il était, en plus, assorti à de multiples tâches au travail :

C'est « *rushant* », parce qu'après mon quart de travail, il faut que j'étudie pour l'examen de l'Ordre, mais je suis fatiguée physiquement, émotionnellement et mentalement. J'ai pris une semaine « *off* » avant l'entrée à l'université pour étudier et me reposer. Même si je voulais étudier plus, je n'étais plus capable, j'étais fatiguée.

Nous observons que les étudiantes expriment un découragement face à leur intégration dans les milieux professionnels. Elles semblent avoir pris conscience des

exigences et des responsabilités élevées de leur profession. Les étudiantes ajoutent la frustration vécue face à l'examen professionnel tel qu'il s'est déroulé.

L'expérience de perte

Neuf étudiantes ont fait référence autant à des expériences de pertes récentes que passées, pertes pour lesquelles elles ont dit avoir pris du recul. Pascale, Paule, Marie-Pierre et Tatiana rapportent des pertes de personnes proches et surtout très significatives. Pascale a perdu sa mère à l'âge de seize ans. Elle a eu besoin de quelques années pour retrouver son équilibre : « Ça a pris du temps. Je dirais que je suis stable, ça fait peut-être deux ans. Cette technique (le DEC en soins infirmiers), ça m'a comme sauvée... ça a changé ma vie. Ça a été l'événement, je pense, le plus positif de ma vie ». Paule a vécu de nombreuses pertes et elle croit que ces expériences lui ont été bénéfiques :

Quand j'étais au cégep, mes parents se sont divorcés, mon père est parti travailler aux États, je ne le voyais plus et mon grand-père qui habitait avec moi est décédé. Puis j'ai commencé à vivre avec mon copain. Depuis la séparation, j'ai beaucoup de difficulté à m'entendre avec ma mère. Ça a été comme de perdre ma mère en même temps. Le fait que mon copain vienne vivre avec moi, ça m'a beaucoup aidée. On dirait que j'ai vieilli de quatre ans en l'espace d'un été. J'ai eu le temps de comprendre puis de tout analyser, je trouve que c'est quelque chose qui va m'aider.

Pour sa part, Marie-Pierre a expérimenté un été extrêmement souffrant, après sa deuxième année de DEC :

Mon premier externat, j'ai fait une dépression. J'étais de soir, j'avais de la misère à voir mes amis, ma maman était loin. J'ai braillé tout l'été, je « *feélais* » pas bien. Au cégep, mes professeures de stage ne m'aimaient pas, il a fallu que je m'ajuste au milieu. Au sixième trimestre, j'ai enfin eu une professeure que j'adorais qui m'a dit : « Tu es bonne ».

Eugénie, qui a vécu le décès récent de sa grand-mère, se dit contente de la poursuite de ses études universitaires car « sa grand-mère serait fière d'elle ». Quant à Andréanne et Alexandra, elles venaient tout juste de vivre une rupture amoureuse. Andréanne a trouvé qu'elle a bien vécu cet événement : « J'étais rendue là. Il est à l'université, il a changé. Je n'étais plus bien là-dedans ». Becky a été exposée à un sérieux problème de santé dans les mois précédant son arrivée à l'université. Pourtant, cette embûche n'a pas modifié son parcours scolaire : « Au mois d'avril passé, ils ont trouvé une tumeur à mon sein. Je me suis fait opérer. Sur le coup, ça a été un peu dur. Là c'est réglé et j'ai un suivi assez régulier. Ça n'a pas influencé ma décision de venir à l'université ».

Nous observons que ces étudiantes ont pris un certain recul face à ces événements, les considérant comme résolus et appartenant maintenant au passé. Selon elles, ces pertes n'influencent pas leur vie scolaire actuelle. Parfois, ces expériences ont ajouté une note positive à la poursuite de leurs études.

En somme, nous constatons certaines conditions difficiles en regard de la transition : des surcharges tant au niveau scolaire qu'extrascolaire, une intégration difficile au travail durant la période estivale précédant les études universitaires et un examen professionnel coïncidant avec le défi de la rentrée scolaire. En ce qui a trait aux pertes, on pourrait les considérer comme des conditions favorables pour certaines étudiantes en ce sens qu'elles semblent avoir facilité l'émergence d'une certaine maturité. Qu'il s'agisse de pertes anciennes ou encore de pertes plus récentes vécues en cours d'année, les étudiantes les considèrent comme résolues au moment de l'entrevue.

4.3.1.2 Les préoccupations actuelles des étudiantes

Quatre types de préoccupations courantes sont abordés sous cette rubrique : les préoccupations de nature scolaire, professionnelle, relationnelle et personnelle. Examinons de plus près chacun d'eux.

Les préoccupations scolaires : l'approche pédagogique, les examens et le retard scolaire

Huit étudiantes du premier milieu ont vécu péniblement la pédagogie de l'approche par problèmes (APP), une approche pédagogique innovante, implantée dans ce milieu dès l'automne 2004, de concert avec l'implantation du nouveau programme. Par exemple, Pascale s'inquiète constamment : « J'ai toujours peur de passer à côté de certaines affaires à cause de la méthode pédagogique autodidacte ». Quant à Becky et Marie-Pierre, elles se trouvent confrontées à l'énorme défi du travail d'équipe. Face aux travaux effectués en équipe, Becky a vécu des insatisfactions amenant une remise en question : « Ma dynamique d'équipe est plus ou moins bonne. Je me demande si je n'ai pas fait le mauvais choix d'université ». Marie-Pierre, pourtant familière avec cette approche pédagogique pour l'avoir expérimentée durant sa formation infirmière au niveau collégial, jette tout de même un coup d'œil d'envie aux autres équipes qui semblent toutes mieux fonctionner que la sienne : « J'aimerais travailler avec elles plutôt qu'avec mon équipe ». Marjolaine, étudiante en situation d'abandon, ajoute : « C'était beaucoup de travail en équipe et d'apprentissage par soi-même. Ça me faisait peur ».

Ally, Andréanne, Moli et Noémie, aussi issues de ce même milieu universitaire, considèrent l'approche pédagogique particulièrement déstabilisante. Elles perçoivent l'encadrement scolaire inadéquat, la disponibilité des professeures plutôt faible et les collègues étudiantes individualistes. Il semble que l'approche pédagogique représente, pour elles, non seulement un défi de taille, mais elle génère aussi une forte déception faisant consensus chez ces quatre étudiantes. De plus, certaines ont vécu et

exprimé avec acuité leur désarroi. Par exemple, Andréanne s'est plainte de la ressource pédagogique en classe : « Elle nous « geroche » un peu n'importe quoi, tu ne sais pas trop où t'en aller ». Ally et Noémie ont vécu leur désarroi face à l'approche pédagogique. Noémie a vécu un profond découragement : « J'ai perdu mon sentiment de compétence et mon estime de moi à l'université. J'ai l'impression que je suis vraiment au bas de l'échelle, je suis l'une des plus faibles ». Ally s'est sentie dépassée par la situation :

On n'apprend pas du tout en équipe. Je me sens vraiment perdue dans mon projet de BAC et je constate l'individualisme des gens. Des fois, je me dis que si je faisais une première année puis j'envisagerais le BAC par cumul de certificats, il me resterait peut-être juste une année à faire. Ça serait peut-être moins de travail. Mais pour l'instant, je réussis à survivre. À long terme, j'ai peut-être pensé de le terminer par les soirs.

Les examens durant le trimestre demeurent une source d'inquiétude pour Becky, Tatiana, Caroline, Élise et Louise. Caroline a trouvé que « ne pas savoir à quoi s'attendre pour les examens me stresse ». Louise s'est questionnée sur le contenu de la matière à apprendre : « Je me demande si je vais être évaluée sur tout ce que les professeures disent ». Eugénie est confrontée à l'organisation de son étude : « Je suis en retard, mon étude n'est pas encore établie ». Quant à Guylaine, elle est inquiète face à sa réussite scolaire. Elle a vécu les conséquences de son congé d'études car elle trouve qu'elle n'a pu mettre à profit les notions apprises à l'école : « J'aimerais mettre en application ce que j'apprends, mais je ne travaille pas; ce qui fait que j'ai peur d'oublier. J'ai aussi peur de couler un cours ». Avec un peu de recul, Marjolaine, étudiante en situation d'abandon dès la deuxième semaine du trimestre, a éprouvé du regret face à son absence de persévérance.

En somme, ces étudiantes, toutes issues de ce même milieu, se sont senties fortement déstabilisées par l'approche pédagogique. Les examens de session demeurent aussi une source d'inquiétude importante.

Les préoccupations professionnelles : l'examen de droit de pratique, les surprenantes découvertes du milieu de travail et le décret

Dix étudiantes ont vécu des préoccupations professionnelles, notamment l'examen professionnel effectué à la mi-septembre 2006, puis la découverte des défis reliés au travail en milieu hospitalier durant l'été précédant la rentrée scolaire et enfin, les impacts du décret gouvernemental adopté en décembre 2005.

Becky, Marie-Pierre, Noémie, Eugénie et Louise ont été très habitées par l'examen professionnel de façon quotidienne. Par exemple, Eugénie était tellement stressée par la préparation de cet examen qu'elle n'a pas dormi depuis trois nuits. De son côté, Becky a trouvé cela excessivement difficile : « Je ne sais pas si je serais capable de refaire l'examen ». De leur côté, Becky, Caroline, Élise et Maude ont trouvé l'attente des résultats interminable. Pour certaines, elles sont allées jusqu'à remettre en question la poursuite de leurs études en cas d'échec. Marie-Pierre y a pensé tous les soirs au coucher. Elle a souvent ressenti des « papillons dans le ventre ». Elle poursuit ainsi : « J'imagine que j'ouvre ma lettre puis j'ai coulé, qu'est-ce que je fais là ? Ça affecterait mon moral, je ne serais pas capable de passer par-dessus et continuer ce que je fais ». Quant à Becky, elle s'est préparé une porte de sortie : « J'ai tout le temps voulu être enseignante. Si jamais je décide que ça ne marche plus pour moi en sciences infirmières, j'irais en enseignement au secondaire. Ma décision va être basée sur les examens (l'OIIQ et l'université) ». De son côté, Noémie a vécu une attente plutôt tourmentée :

J'ai passé cet examen puis ça se peut que malgré ces quatre ans d'efforts là, que j'ai même pas réussi. Si j'ai échoué mon examen (je vais savoir la réponse juste le mois prochain), comment je vais faire pour rattraper tout ça ? Pas le temps de reprendre ton souffle. L'examen de l'Ordre c'est ma préoccupation puis ma continuité ici (poursuite des études), ça va dépendre de ma réussite de l'examen. Si je ne réussis pas, c'est sûr que je ne continue pas.

Ainsi, Noémie a finalement considéré que ce stress était trop gros à assumer. Elle a quitté le programme une semaine avant la réception de ses résultats ne pouvant plus tolérer cette attente.

En ce qui a trait au volet du travail, Nadine trouve qu'elle manque d'expérience et préférerait actuellement le travail aux études : « Je commence mon BAC et je n'ai jamais travaillé dans un hôpital. Il me semble que j'aurais travaillé cet automne ». Carole, Nadine, Becky, Moli et Alexandra semblent être surprises par les exigences professionnelles élevées et les piètres conditions de travail de l'infirmière en milieu hospitalier. Moli a expérimenté durant son été 2006 le travail sous pression et les responsabilités liées à sa profession : « Il y a la pénurie d'infirmières, ce qui n'aide pas du tout. Le travail sous pression, tu sais, j'ai peur de ça, en plus des responsabilités qu'on a » alors que Becky s'est étonnée de son propre choix professionnel : « Je viens de savoir que je vais travailler le soir de Noël. On va travailler tous les fériés. Moi, à long terme, j'aimerais avoir une famille. Je me demande si je n'ai pas fait le mauvais choix ». Quant à Carole, elle a vécu le début de sa pratique de façon éprouvante à cause de sa peur constante d'effectuer des erreurs en plus de ses douleurs fréquentes au dos. Cette situation l'a amenée à effectuer ses choix professionnels différemment :

J'ai beaucoup de responsabilités. Puis j'ai vu des erreurs que d'autres infirmières ont commises. Une fille avec qui j'allais à l'école qui doit aller en cour parce qu'un de ses patients s'est fait opérer du mauvais côté au niveau des reins. Donc je trouve que c'est un domaine qui est très stressant [...]. Si je m'en vais en cardiologie, ça va être encore pire pour moi. J'aime mieux un domaine qui bouge un petit peu moins. Ma douleur au dos ...à chaque fois que je me fais mal, j'y pense. Je ne me vois pas arrêter les études et travailler étant donné la condition de mon dos.

Evelyne a travaillé comme CÉPI²⁹ suite à son DEC en soins infirmiers. Elle s'est souvent sentie déstabilisée en constatant les conditions de travail difficiles et les impacts désagréables de l'application du décret gouvernemental. En effet, elle a découvert que le fait d'être détentrice d'un BAC ne garantit ni l'augmentation salariale ni la compétence :

Ça me repose beaucoup de questions parce qu'on a fait ça (le BAC) pourquoi? C'est plate que le gouvernement enlève le titre de bachelière, le salaire dans le fond. Est-ce que ça vaut vraiment la peine que je le fasse du point de vue salarial? D'un autre côté, je comprends un peu le gouvernement parce qu'on fait la même job qu'une technicienne mais on ne la fait pas pareil. On a une autre vision, plus de connaissances. On a fait deux ou trois ans de plus puis là, ils nous l'enlèvent, c'est non. Tu ne peux pas tout de suite appliquer sur un poste de bachelière, il faut vraiment que tu aies plus de connaissances. Le fait de faire le BAC, ce n'est pas suffisant, il faut de l'expérience.

Les préoccupations relationnelles : famille et conjoint

Sept étudiantes font référence aux relations avec les personnes significatives de leur entourage. Elles ont vécu des situations de tensions, de conflits, de maladies ou parfois ont planifié des projets avec le conjoint, les parents, des amis proches ou encore la famille. Marie-Pierre a vécu un début de trimestre mouvementé :

Ma mère s'est brûlée 16% du corps au troisième degré. Elle a eu des greffes. Quand je faisais mes affaires, je me sentais mal parce que je n'étais pas à l'hôpital avec ma mère. Mon meilleur ami est rentré à l'urgence psychiatrique la semaine avant mon examen de l'Ordre. On ne sait pas encore s'il est schizophrène. L'ami de mon père s'est fait poignarder par son fils [...]. Mon père fait du psoriasis, il est stressé. Quand mon père m'appelle, je le sais qu'il n'est pas bien. Ça m'inquiète. Je me dis pourquoi je ne suis pas là-bas en train de les aider et j'ai eu une querelle avec des amis.

²⁹ CEPI : Candidate à l'exercice de la profession infirmière. Titre octroyé aux étudiantes infirmières ayant terminé leur programme de formation d'infirmière (DEC ou BAC) avant la réussite de l'examen de droit de pratique professionnel.

Quant à Carole, elle a vécu des tensions chroniques avec son père : « Il n'est pas fier de moi, ça me déçoit. Mon père et moi, on est en conflit de valeurs perpétuel. On a des conflits par rapport à la religion et mon père a des problèmes d'alcool, j'aime mieux l'éviter ».

Guylaine et Carmen ont vécu avec leur famille des frustrations, des inquiétudes et de l'ambivalence. Guylaine a vécu des frustrations « parce quand je redescends (quand je vais chez mes parents), je n'ai plus ma chambre. En plus, ma sœur est malade, je m'inquiète, ça m'habite ». Quant à Carmen, elle a été confrontée à un fort sentiment de perte affective amenant une forte ambivalence quant au lieu de résidence : « Ma sœur n'est plus à la maison et j'ai moins le goût d'y être. Je me demande si je vais retourner vivre à ... (nom de ville) ou rester chez mes parents? ».

De leur côté, Paule, Maude, Ally, Andréanne et Eugénie ont expérimenté des situations variées en lien avec le conjoint. Par exemple, Paule pense bientôt aller vivre en appartement avec son amoureux. Quant à Ally, elle a vécu de fortes tensions de couple « parce qu'on n'est pas tellement sur la même longueur d'ondes pour ce projet là. C'est stressant ». Selon Eugénie, « c'est difficile parce qu'on est tous les deux (elle et son conjoint) surchargés. On ne se voit pas ». Andréanne considère l'absence d'un conjoint, suite à une rupture amoureuse récente, comme une situation nouvelle à apprivoiser : « Je renoue avec des amis que je ne voyais plus. C'est une adaptation de ne plus être en couple ». Quant à Maude, elle planifie sa prochaine année scolaire hors Québec :

Je suis en train de regarder pour l'année prochaine comment je vais faire pour mes cours car mon copain travaille pour la GRC. Ça me préoccupe parce que je vais avoir un bail à signer en février. Je ne résignerai pas mon bail actuel. Je vais attendre un an et je reviendrai après. J'y pense à tous les jours. Mon copain part six mois cet hiver alors je vais être loin de lui.

Les préoccupations personnelles : santé et finances

Carole, Noémie et Louise rapportent des inquiétudes liées à leur santé psychologique. À cet égard, Carole a mentionné « [...] une grande fatigue, des pleurs fréquents, des douleurs physiques fréquentes au dos. J'ai même pensé arrêter mon travail comme infirmière ». Louise a confié : « Je veux garder un équilibre entre la quantité d'études et ne pas tomber dans une dépression ». Noémie a fait référence à la perte de son sentiment de compétence et d'estime de soi : « J'ai l'impression que je suis vraiment au bas de l'échelle. J'ai l'impression que les professeures nous demandent d'être des expertes. J'ai perdu mon sentiment de compétence et mon estime de soi. J'ai l'impression que j'ai oublié beaucoup ».

Pour ce qui est de Caroline, elle a vécu des restrictions de nature financière : « Je ne peux pas toujours faire tout ce que je veux à cause de restrictions dans mes finances ».

En somme, nous observons que les nombreuses préoccupations étudiantes ont été vécues comme des conditions difficiles pour le processus étudiant de transition et d'adaptation. Les préoccupations scolaires ont été associées à une approche pédagogique inhabituelle, les examens différents et le retard scolaire accumulé au fil des semaines, alors que les préoccupations professionnelles ont été nettement liées à l'examen de droit de pratique et à l'intégration au milieu de travail. Les préoccupations de nature relationnelle ont été centrées sur la famille et le conjoint. Enfin, les derniers exemples apportés ont permis d'illustrer comment la santé, le sentiment d'estime de soi et de compétence personnelle ainsi que les finances se sont ajoutées aux préoccupations des étudiantes.

4.3.1.3 Les grandes sources de stress des étudiantes

Nous avons questionné les étudiantes au sujet de leurs plus grandes sources de stress. Leurs réponses ont permis d'identifier cinq sources principales de stress :

l'examen professionnel, la rentrée universitaire, le travail, les pressions de l'entourage et les contraintes financières. Regardons de plus près chacune de ces sources de stress.

L'examen professionnel : « C'est gros ! »

Dix étudiantes dont deux en situation d'abandon ont vécu une profonde appréhension face à l'épreuve de l'examen et la longue attente des résultats dont la durée approximative est de deux mois. Becky, Moli, Evelyne et Marie-Pierre ont trouvé qu'elles ont courageusement fait face à un stress extrême lors de la préparation et la passation de l'examen professionnel. Guylaine et Louise ont respectivement qualifié le passage de cet examen de « stress immense » et de « stress intense ». Becky y a vécu la période la plus stressante de sa vie. Pour Marjolaine, cet examen prenait toute la place dans son esprit. Quant à Moli, elle a rapidement constaté que « le stress était l'examen plutôt que l'entrée à l'université ». De plus, pour Marie-Pierre, Élise et Noémie, Louise et Marjolaine, une tension au quotidien s'est ajoutée, celle de l'attente des résultats. Par exemple, pour Louise, l'inquiétude associée à l'attente a semblé omniprésente : « Ça me préoccupe tout le temps dans ma tête ». De même Marie-Pierre s'est dite constamment tracassée par les résultats. Élise était tourmentée par un échec éventuel :

Je ne sais pas encore ce que ça va donner mon examen de l'Ordre. C'est un stress de ne pas avoir les résultats encore. C'est un stress parce que tu commences le BAC puis tu n'es pas encore infirmière. Si tu échoues tu es encore CÉPI mais si tu l'échoues encore au mois de mars tu as un an d'université de fait. En gros, c'est une session stressante. Faire l'examen de l'Ordre, c'est un gros stress... et attendre les résultats, c'est un gros stress.

Pour sa part, Noémie a finalement quitté l'université en début novembre du premier trimestre, une semaine avant l'obtention des résultats de son examen professionnel, ne pouvant tenir le coup face au stress accablant accumulé au fil des

semaines précédentes : « Ça se peut que j'ai échoué l'examen de l'Ordre. Ça me donne beaucoup trop de stress ». Puis, expliquant son abandon, elle a poursuivi : « Plusieurs personnes dans mon entourage me disaient de continuer. Puis la journée où j'ai eu quelqu'un dans mon entourage qui m'a dit : « Ah! Arrête donc ça ! ». Ça me prenait juste quelqu'un qui me le dise ».

La rentrée universitaire : faire face à la solitude scolaire et à l'inconnu

Carmen, Andréanne et Louise ont vécu durement le retour aux études. Andréanne a été rapidement confrontée à la solitude associée à son autonomie scolaire : « C'est stressant par rapport au fait qu'il faut tout faire tout seul et qu'il y a beaucoup de choses à apprendre en peu de temps ». De son côté, Louise est préoccupée par les examens de mi-session : « On ne connaît pas les professeures et leur façon de poser les questions d'examens. On ne connaît pas jusqu'où elles peuvent aller dans la matière ». Pour sa part, Carmen a vécu ce stress scolaire mais de façon constructive malgré les difficultés traversées : « Ça m'aide d'avoir ce stress parce que je veux apprendre plus mais j'ai tout le temps peur de ne pas être à la hauteur ».

Examen et rentrée, un duo qui semble indigeste

Louise a vécu de l'inquiétude concernant la rentrée scolaire car celle-ci est associée de près à l'examen du droit de pratique : « J'avais peur avant de déménager (durant l'été 2006) parce que j'avais l'entrée à l'université et l'examen de l'Ordre dans le même mois. Ça a été un moment de stress intense ». Marie-Pierre s'est sentie pas mal déstabilisée par les nombreux événements survenus au cours de la rentrée scolaire : « Avec tout ce qui m'arrive (la maladie de mes parents et d'un ami proche, puis la querelle avec mes amis), je suis pas mal stressée ». Quant à Evelyne, elle a trouvé que : « c'est gros, c'est vraiment un stress que j'espère ne jamais revivre de toute ma vie [elle fait référence à la rentrée universitaire en même temps que

l'examen professionnel] ». Pour sa part, Noémie a constaté combien la situation a affecté sa santé : « Je sens beaucoup, beaucoup de stress. Je ne suis pas bien dans ma peau. Parfois, je me demande, mon Dieu, est-ce que je fais une dépression? ».

Le travail

Carole, Marie-Pierre, Noémie, Alexandra et Marjolaine ont vécu des défis associés à l'intégration au travail. Elles le considèrent comme un « stress important ». Marjolaine est désolée de découvrir : « qu'il manque toujours du monde au travail. J'ai travaillé pas mal, c'est un gros stress quand tu commences à travailler toute seule ». De son côté, Carole est préoccupée des risques de se blesser encore au dos. Le stress du travail est évoqué par les trois étudiantes en situation d'abandon.

Les pressions de l'entourage

Carmen, Ally, Louise, Tatiana et Marjolaine ont été confrontées aux pressions de la part des personnes proches. Marjolaine a vécu « beaucoup de pression de la part de ma famille pour le BAC ». Quant à Louise, elle se dit un peu affectée par les pressions familiales :

Dans ma famille, ils sont tous fiers et parlent tout le temps de moi qui est à l'université, ça met un stress. J'ai une demi-sœur qui a passé son examen de l'Ordre du premier coup et elle avait un enfant alors si moi je ne le passe pas. C'est une préoccupation. Tout le monde parle de moi. Si je ne le passe pas, ils auront des préjugés.

De son côté, Tatiana a vécu une expérience familiale néfaste pour ses études. Toutefois, elle la considère temporaire :

Mon père m'a annoncé qu'il s'est acheté une maison, il s'en va, il prend mon frère. Il part le 1^{er} décembre. Je cherche un appartement, je continue à étudier, j'ai des examens qui s'en viennent, je suis en instinct de survie, je ne sais pas où je vais dormir dans un mois. Le départ de mon père, je trouve ça

aberrant. Je ne peux pas croire que des parents puissent agir de la sorte. Je trouve ça très dur. Je déménage et prend ma grand-mère avec moi. Mon stress familial est à 10/10. Je suis beaucoup stressée, au point que ça influence mon cheminement scolaire. Ça va se régler dès que je trouverai une place en appartement.

L'aspect financier

Noémie, Eugénie et Marjolaine ont ajouté qu'elles supportent tant bien que mal le poids des responsabilités financières. Par exemple, pour Eugénie, « c'est un stress qui peut m'empêcher de dormir ». Quant à Marjolaine, elle s'inquiète car « ça coûte cher et c'est mon conjoint qui paye tout ».

En résumé, de nombreuses situations ont été considérées par les étudiantes comme des défis de transition et d'adaptation scolaires. L'examen professionnel et l'attente pénible des résultats ont généré une profonde appréhension. De plus, la rentrée à l'université a suscité une nouvelle exigence, celle de faire face à la solitude et à l'inconnu. Cette prise en charge scolaire a généré de l'insécurité. Si l'on tient compte du fait que les étudiantes se disaient confrontées à des situations d'intégration dans leur milieu de travail, à des pressions de leur entourage et à des exigences financières, elles ont trouvé toutes ces conditions difficiles. Toutefois, certaines situations difficiles comme la solitude et l'inconnu ont pu être considérées comme stimulantes car agents de dépassement de soi.

4.3.1.4 Le synchronisme

Nous notons que seize étudiantes se sont dites satisfaites du synchronisme de leur retour aux études. Pour ces étudiantes, il semblait clair que c'était « un bon temps pour étudier ». Selon leurs perceptions, le choix des études universitaires était approprié et convenait à leurs besoins. Par contre, quelques étudiantes, Carmen, Tatiana, Evelyne et Marjolaine ont formulé, à propos de la poursuite des études, d'autres réponses. Par exemple, Carmen a vécu une pression familiale en lien avec la

poursuite des études à l'université : « Je n'ai même pas réfléchi à savoir si je voulais faire mon BAC parce que dans la mentalité familiale, les études c'est la priorité. Une technique seulement, mes parents n'étaient pas d'accord. Je n'avais pas le choix ». Tatiana, Evelyne et Marjolaine se sont également senties un peu bousculées par la poursuite de leurs études dès l'automne. Evelyne l'a attribué à l'examen de l'Ordre : « On avait déjà commencé l'université. Tout arrivait en même temps. Je ne peux pas me concentrer sur deux choses importantes. On a pris du retard parce qu'on n'arrivait pas à faire nos lectures le soir ». Quant à Tatiana, elle a tout de même nuancé en ajoutant que : « Ce n'était pas un choix forcé car c'était ma décision ».

En somme, les étudiantes se sont dites en accord avec le choix de ce moment d'études dans leur vie. Par contre, pour certaines étudiantes, la poursuite rapide des études, dès l'automne suivant leur DEC, a donné peu de temps pour intégrer les changements vécus durant les mois d'été et d'automne.

4.3.1.5 Les éléments déclencheurs de la poursuite des études

Carole, Nadine, Ally, Paule, Andréanne, Evelyne, Élise, Guylaine et Eugénie se sont laissés influencer par les conditions de travail ardues de l'infirmière, en milieu hospitalier. Par exemple, il a semblé clair pour Carole qu'elle ne voulait pas « être technicienne » toute sa vie. Evelyne a témoigné : « Je le fais pour avoir de meilleures conditions de travail puis avoir plus de choix que juste travailler dans les hôpitaux ». Nadine a trouvé « qu'à l'hôpital, le temps nous manque pour pouvoir établir des liens de confiance. Je ne veux pas avoir un rythme de vie tout le temps comme ça ». Quant à Ally, elle a exprimé ses inquiétudes autant sur ses conditions actuelles de travail que sur son avenir professionnel : « Je vois les infirmières d'un certain âge qui travaillent encore puis elles sont un peu aigries des soins en tant que tel. Je ne veux pas finir comme ça. On dirait que je veux améliorer mes conditions ». Eugénie a souhaité « avoir de meilleurs emplois ». En étant exposées aux piètres conditions actuelles de travail, Andréanne et Guylaine ont renforcé leur décision de poursuivre leurs études à

l'université pour « de meilleures conditions de travail et de salaire ». De même, Carole, Noémie, Maude et Guylaine ont souligné leur intérêt pour un meilleur salaire.

Carole, Nadine, Ally, Moli, Noémie, Evelyne et Maude étaient ravies de la durée de leurs études universitaires. Par exemple, Carole a apprécié que : « Ça allait se faire sur une courte période, seulement deux ans ». Quant à Moli, la durée des études a représenté un facteur important dans sa décision de compléter le volet universitaire : « Il y a le fait que ça soit en deux ans. Je me suis dit je vais le faire tout de suite, ça va être fini J'ai la chance de faire ça étant donné que j'ai fait ma technique. Ça a été un gros point d'encouragement parce que je sais qu'avant, c'était trois ans ». Pour Noémie, faire le BAC en deux ans, « c'était encore plus motivant ».

Marie-Pierre ne se sentait pas prête à assumer le marché du travail. Par exemple, elle n'avait pas envie d'aller sur le marché du travail maintenant car toutes ses amies se trouvaient encore à l'école. Pour ce qui est de Carole, Moli, Tatiana, Élise et Alexandra, elles ont dit avoir été influencées à faire des études universitaires par leur entourage proche. Elles ont trouvé que des personnes comme leurs amies, des collègues au travail, leurs enseignantes du DEC et les parents du conjoint ont eu un impact manifeste sur la poursuite de leurs études. Par exemple, Nadine a été fortement marquée par l'expérience en dispensaire de sa belle-mère :

Ma belle-mère est infirmière dans un dispensaire. Ils lui ont demandé de faire son BAC par correspondance parce qu'ils ont besoin d'avoir plus de connaissances pour l'organisation puis ils ont plus d'actes délégués, fait que c'est une obligation. Elle travaille maintenant sur une réserve montagnaise, puis elle adore ça. J'ai passé une semaine là-bas, elle m'a fait visiter le dispensaire, puis j'ai vu ce que c'était. Elle était de garde, elle se faisait appeler puis tout ce qu'elle avait d'actes délégués. J'aime ça avoir de l'initiative. Je le voyais là que ça serait un endroit que je serais à ma place. En plus, dans mon entourage, j'ai deux tantes infirmières qui n'ont pas fait leur BAC. Elles me disent : « Je ne peux plus augmenter, j'ai atteint mon maximum. Il faudrait que je retourne aux études mais dans cinq ans je vais avoir ma retraite...Je n'ai plus le courage ». Elles me disent : « Fais-le pendant que tu le peux ».

Moli a été fortement influencée par ses collègues au travail et par la présence de ses amies du DEC :

Cet été, j'ai commencé à travailler comme CÉPI [...]. Il y a des personnes qui ont quarante ans et qui ont beaucoup d'expérience. Elles m'encourageaient aussi à le faire. Un infirmier me disait : « Moi, je t'encourage à le faire tout de suite pendant que tu es encore chez tes parents ». Parce que lui, cela l'a empêché d'aller plus loin dans sa carrière. C'est maintenant qu'il regrette. Mais ce qui est bien, c'est que j'avais deux amies au cégep, on est trois à avoir continué, c'est une très grande source de motivation.

Pour Tatiana, l'entourage scolaire et professionnel a certainement joué un rôle majeur : « La plupart de mes amies avec lesquelles j'ai terminé sont à l'université. Mon entourage m'en parlait. En stage, j'ai vu le rôle de l'infirmière versus l'infirmière-chef qui a un BAC et je préfère le rôle de l'infirmière-chef. »

En somme, les principaux éléments ayant favorisé la poursuite vers les études universitaires sont liés aux conditions difficiles de la profession d'infirmière en milieu hospitalier, au fait ne pas se sentir prêtes à assumer le marché du travail, à la courte durée des études universitaires (deux ans seulement), à l'influence de personnes significatives soutenant dans l'entourage proche et à l'aide financière.

4.3.1.6 Les expériences universitaires et de la vie au travail

Les étudiantes ont fait part de leurs impressions concernant leurs expériences scolaires et professionnelles.

Les expériences scolaires

Les expériences scolaires dites « faciles » ont été mentionnées par huit étudiantes, spécifiquement le début des cours et les éléments scolaires vus au cégep,

tous les deux étant vécus comme de la révision. Des expériences dites « plaisantes » ont été mentionnées par huit étudiantes, spécifiquement certains cours et l'enseignement de professeurs en particulier. Trois étudiantes ont rapporté le pur plaisir d'apprendre. Quant aux expériences dites « plus difficiles », elles ont été associées aux cours, à la charge de travail élevée, au faible niveau ou encore à l'absence d'encadrement, au lien distant avec les professeurs, à l'inconfort avec la méthode d'apprentissage, à l'intensité du travail d'équipe, au budget plus limité, à l'entourage scolaire plus individualiste et compétitif, aux longs déplacements, aux défis de l'informatique et enfin, aux changements fréquents de locaux. Treize étudiantes ont décrit des expériences « plates » associées à des cours spécifiques et à des professeurs.

Le milieu et l'horaire de travail

Onze étudiantes travaillaient en institution au moment de l'entrevue. Celles-ci ont fait référence aux centres hospitaliers généraux, à un hôpital de jour, à un centre d'hébergement et un centre hospitalier de soins de longue durée (CHSLD). Par exemple, Pascale a exprimé son appréciation de son travail en chirurgie vasculaire dans un centre hospitalier anglophone : « Je me sens égalitaire avec les autres membres du personnel ». Becky travaille avec plaisir en milieu hospitalier : « Je travaille dans un département de médecine, en gériatrie active. J'aime l'équipe, je me sens une appartenance puis j'aime la clientèle ». Pour sa part, Moli était ravie de découvrir la santé communautaire, à l'hôpital de jour : « J'ai eu une opportunité, c'était plus de la santé communautaire. Le fait d'avoir travaillé là, je me suis rendu compte que c'est ce genre de travail là que je voudrais faire ». Quant à Andréanne, elle a énormément apprécié le soutien de ses collègues infirmières plus expérimentées. Selon elle, ces dernières étaient conscientes du fait « qu'on est jeune puis qu'on apprend. Elles m'ont dit : " Ce n'est pas grave, tu commences, une étape à

la fois puis tu vas y arriver!" ». De son côté, Élise a expliqué son choix de travailler en centre d'hébergement :

C'est calme. J'ai décidé de rester là pendant l'année. Je sais que je vais pouvoir étudier. Je ne serai pas obligée de rester sur mon département comme d'autres sont obligées de le faire. C'est rare qu'il manque de monde. J'ai le temps de penser à ce que je fais. Je ne suis pas stressée d'avoir fait une erreur. C'est le choix que j'ai fait par rapport à mes études. Ce n'est pas le genre de milieu qui me demande toujours d'en faire plus.

De leur côté, Nadine et Tatiana, accordant une valeur prioritaire à leurs études, ont toutes deux choisi sciemment un travail en dehors des soins infirmiers, l'une comme technicienne médicale dans l'armée et la deuxième, comme gérante chez McDonald. Nadine a invoqué des raisons financières alors que Tatiana a recherché une meilleure souplesse dans ses congés. Nous y reviendrons dans une des sections suivantes (libération facile ou difficile). Enfin, d'autres étudiantes comme Maude, Guylaine et Louise ont préféré renoncer temporairement au travail pour s'investir complètement dans les études. Comme l'a rapporté Louise : « Je ne voulais pas travailler en même temps qu'aller à l'université. Je me suis dit que j'aurais une grande quantité de travail ».

Seize étudiantes ont travaillé l'équivalent de deux jours par quinzaine ou moins durant leur premier trimestre universitaire. Elles sont satisfaites de cet horaire. Eugénie est inscrite sur la liste de rappel, mais elle est déçue de n'être appelée qu'environ une fois par mois : « Ce n'est pas assez pour moi ». Pour Nadine et Caroline, la charge de travail a été un peu plus lourde. Par exemple, Nadine a travaillé toutes les fins de semaine alors que Caroline a fait quatre jours par quinzaine.

Les congés d'études

Pour ce qui est de l'obtention des congés d'études par le milieu de travail, onze étudiantes se sont dites satisfaites alors que sept ont exprimé une insatisfaction face à

leurs employeurs. Par exemple, Andréanne a reçu le soutien de son infirmière-chef : « Elle m'a aidée car elle aussi, elle est nouvelle. Elle a été très gentille avec moi. Je lui ai parlé de mes congés d'études, elle m'a dit qu'il n'y avait pas de problème ». Caroline aussi a trouvé son chef du département bien accommodant car il lui a dit : « Je vais t'arranger ton horaire comme tu veux ». De leur côté, Carmen, Paule, Becky, Moli, Marie-Pierre, Tatiana et Evelyne ont vécu de l'inconfort quant à l'obtention de leurs congés d'études. Carmen et Moli se sont battues pour avoir gain de cause. Par exemple, Carmen a vécu une épopée qui l'a énormément dérangée :

J'ai eu beaucoup de difficulté à avoir mon congé d'études, mais je me suis battue puis je l'ai eu. Ça n'a pas été facilitant. Depuis le mois de juin, j'essaie, avec mon hôpital, d'avoir mon congé temporaire d'études de deux ans. Et parce que ça fait moins d'un an que je travaille à l'hôpital, ils n'ont pas voulu me le donner. Il a fallu que je me batte, que j'aille au syndicat. C'était vraiment ridicule de pas me donner mon congé parce qu'ils savaient dès mon embauche que j'allais à l'université.

Pour sa part Moli a dû se défendre pour convaincre son employeur :

Je veux avoir congé parce que je commence l'université dans une semaine puis j'ai mon examen de l'Ordre. Je veux recommencer à travailler après l'examen de l'Ordre. Je savais ce que je voulais. Puis au début ça a été « Oui, mais... ». Laissez-moi finir ça puis après je vais travailler une fin de semaine sur deux. Ils ont accepté quand même.

Evelyne a aussi senti de la pression de la part de son employeur en regard des heures supplémentaires : « Ils m'obligent à rester de nuit. Ils nous disent : « Vous n'êtes pas obligées » mais on est obligées ! J'ai pris le minimum sinon c'était ma démission ». Tatiana a expérimenté deux centres hospitaliers comme CEPI pour ensuite choisir un emploi en dehors des soins infirmiers qui lui offre plus de souplesse : « On peut se déclarer malade à la dernière minute sans se justifier. Ils te permettent de consacrer plus de temps à tes études ». De leur côté, Paule et Marie-Pierre ont dû démissionner de leur travail. Paule a été confrontée à un refus de son congé d'études : « Mon employeur ne me donnait pas mon congé d'études. Il m'a dit de démissionner et de revenir l'année

prochaine ». Marie-Pierre a vécu la même situation : « Je ne travaille pas du tout. J'ai démissionné, il n'y avait pas de congé d'études ».

Si l'on résume les conditions scolaires et professionnelles dites favorables, des étudiantes se sont dites satisfaites de leur horaire de travail (une fin de semaine sur deux ou moins), du choix de leur milieu professionnel que ce soit en centre hospitalier général, dans un centre d'hébergement, dans un centre hospitalier de soins de longue durée (CHSLD) ou encore dans un hôpital de jour. Elles étaient satisfaites aussi du congé d'études car ce dernier était assorti du soutien de l'employeur, du supérieur immédiat et/ou des collègues. Deux étudiantes ont sciemment choisi un travail en dehors des soins infirmiers alors que trois autres ont renoncé temporairement au travail dans le but de se donner des conditions favorables aux études. En ce qui a trait aux expériences dites faciles ou plaisantes, elles étaient, entre autres, associées aux enseignantes et à la révision des contenus des cours du DEC.

Par ailleurs, des étudiantes ont exprimé des déceptions et elles ont considéré certaines conditions professionnelles particulièrement difficiles. Les comportements négatifs et les pressions de certains employeurs face aux congés d'études pouvaient amener un horaire trop lourd, trop allégé ou encore l'exigence d'heures supplémentaires non souhaitées. D'autres expériences ont été considérées difficiles, certains cours spécifiques, l'approche pédagogique utilisée, les exigences du travail d'équipe en APP, l'entourage scolaire plus individualiste et compétitif ainsi que le faible niveau d'encadrement des professeures.

4.3.2 Deuxième dimension d'adaptation : le soutien

Ce thème regroupe quelques autres enjeux adaptatifs de la transition et répond à la question suivante : « Quel genre de soutien est disponible pour l'étudiante au moment où elle expérimente sa transition? ». Lors de l'entrevue, nous avons questionné les étudiantes infirmières sur leur vécu concernant le soutien institutionnel

ainsi que l'accueil universitaire, le soutien personnel perçu et vécu provenant des personnes significatives de leur entourage amical, social, communautaire et institutionnel.

4.3.2.1 L'accueil de l'université

Douze étudiantes se sont dites satisfaites de l'accueil reçu en septembre, dès l'arrivée à l'université. Il leur a été possible de rencontrer des professeures, des personnes-ressources ainsi que les responsables de programme. Cette journée a aussi représenté une opportunité intéressante pour créer des liens. Pascale et Élise ont bien apprécié leur rencontre d'accueil et d'intégration au programme dès le premier jour. Maude a trouvé les professeures « compréhensives ». Pour Moli, le climat et le contenu de cette journée ont favorisé une introduction en douceur : « Elles nous ont quand même bien préparées. Elles nous ont parlé, elles nous ont expliqué ». Pascale s'est sentie bien accueillie car de nombreuses personnes, comme « les professeures et les personnes-ressources » se sont déplacées pour les rencontrer et leur parler. Élise a vécu de façon positive ses nombreuses rencontres de la rentrée :

Tout le monde est ouvert à répondre aux questions. J'ai trouvé ça bien avec les professeures mais elles parlent vite chacune. On peut aller avec d'autre monde, on reconnaît des visages, des personnes. On connaît les têtes dirigeantes du département, quelle professeure aller voir si on a tel problème ou quelle secrétaire aller voir. Ça c'est bon.

Des étudiantes comme Nadine, Evelyne, Élise, Eugénie et Louise ont également trouvé le moment opportun pour établir des liens. Nadine a apprécié cette rencontre qui a favorisé les contacts avec son entourage universitaire : « On est arrivé, on s'est présenté puis tout de suite, les liens étaient faits. Le monde était accueillant ». Eugénie a eu la même impression : « C'était une bonne intégration. On a eu une rencontre avec les professeures, ça j'ai bien aimé. Ce que je retiens, c'est que je suis contente parce que j'ai connu des visages ».

Pour d'autres étudiantes comme Marie-Pierre et Tatiana, l'accueil a été « correct mais pas marquant ». Par exemple, Tatiana a aimé venir et « voir le monde ainsi que les professeurs ». Toutefois, elle a ajouté « si ça n'avait pas eu lieu, est-ce que ça m'aurait dérangé? Je ne le pense pas ». Pour Marie-Pierre :

Tous les « bla-bla inutiles », ce n'est pas mon fort. Toutes les rencontres pour dire « vous êtes bonnes, vous êtes infirmières » puis tout ça. Arrête de me flatter, ça me passe un peu au-dessus de la tête, comme tout l'accueil d'ailleurs. Mais je comprends qu'en même temps, on ne peut pas nous dire : « Tu es acceptée, ton premier cours est à lundi huit heures ». C'est comme ça, ça passe par là.

Par ailleurs, Ally, Paule, Andréanne, Becky et Noémie se sont senties insatisfaites de l'accueil reçu. Par exemple, Becky a témoigné de son indifférence face à la rencontre d'accueil : « Ça ne m'a pas vraiment aidée dans le fait que j'arrivais à l'université » alors que Paule s'est exprimée de façon assez critique au sujet de l'université, de l'administration et des professeurs :

C'est zéro. Les professeurs se sont présentées et nous ont parlé en jargon universitaire. Ça n'a pas servi à grand chose. C'est comme si on n'avait pas eu d'accueil. On ne comprenait pas l'information qu'elles voulaient nous donner. Ce n'était pas accessible.

Ally a exprimé sa déception : « J'ai trouvé ça froid. On était cent cinquante dans un amphithéâtre, il y avait un micro puis la professeure parlait ». Louise a été impressionnée par les exigences scolaires annoncées dès le départ :

Tout le monde te fait quasiment peur au début à dire quelle date tu peux abandonner. Les professeurs mettent l'emphasis là-dessus, tu te dis, tout le monde lâche ou quoi? La professeure nous dit qu'avec 5/20 dans ton premier quiz, on oublie ça, on est mieux d'abandonner tout de suite. Ça fait peur un peu.

Les avis sur l'accueil ont été partagés. Certaines étudiantes ont considéré l'accueil chaleureux et rassurant. Des liens utiles se sont alors créés. Toutefois,

d'autres étudiantes ont trouvé cette journée d'accueil « correcte », décevante, inutile, froide ou encore anxiogène.

4.3.2.2 Les sources de soutien

Les étudiantes se sont senties soutenues par différentes personnes comme des membres de leur famille, leur conjoint, leurs amies ainsi que leurs professeures, leurs collègues d'études et de travail. Elles ont toutes rapporté au moins une source significative de soutien positif.

Caroline, Élise, Maude, Guylaine et Eugénie ont vécu une expérience de soutien familial et social très favorable. Maude se dit bien entourée :

Mon conjoint m'aide, il me rassure et me rend positive. Moi et ma colocataire, on s'encourage, on se motive. Ma colocataire est venue tout organiser cet été. Je peux appeler mon chum, mon père, mes parents. Mes proches sont là pour moi. Ils sont compréhensifs, ils me soutiennent et m'appuient.

Élise a également reçu bien des encouragements de la part de ses proches :

Ma mère m'encourage beaucoup, la blonde de mon père, mon « *chum* » et sa mère. Je suis dans un contexte familial de soutien. J'ai des encouragements de tous mes proches : ma famille, la famille de mon conjoint et les personnes qui travaillaient avec moi du DEC/BAC.

De même Eugénie s'est dite encouragée par tout son entourage :

Ma famille, c'est une fierté. Il y a plusieurs infirmières dans ma famille. Je le savais que je serais encouragée. Ma grand-mère et la dame avec qui elle habite, mes parents, mon conjoint, mes beaux-parents, j'ai vraiment des encouragements de partout. Ma chef de programme m'encourage. Ma grand-mère me dit : « Si tu as besoin, appelle-moi ». Je reçois affection, encouragements, reconnaissance des proches.

Dix étudiantes ont spécifiquement référé au soutien parental. Nadine a considéré ses parents comme un appui indéfectible : « Ils sont derrière moi, ils

m'appuient dans mes études. J'ai toujours été près de ma famille ». Carmen a aussi témoigné de l'apport signifiant de sa famille : « Je suis très proche de ma famille et de ma sœur. Ma famille m'apporte beaucoup et m'aide à combler un vide (une rupture amoureuse récente). Toute ma famille est très fière de moi ». Pour Andréanne, l'écoute familiale a été bénéfique : « Je me suis toujours bien entendue avec mes parents, c'est toujours une bonne source pour m'écouter puis pour parler de ce qui va pas. Mes parents m'encouragent beaucoup ». Becky a bien apprécié la présence aidante de ses parents : « Ils sont intéressés par ce que j'apprends à l'école, j'ai une bonne relation avec eux, ils sont fiers de moi. Ils ne me mettent pas de pression, ils m'écoutent ». Carole et Élise ont parlé spécifiquement de leur mère alors que Pascale, Nadine et Paule ont fait allusion à leur père. Nadine a ressenti les attentions de son père de la façon suivante : « Je suis proche de lui. On parle de... comment vont mes études, comment ça va avec mon copain, la job. Il est vraiment intéressé ». Quelques étudiantes comme Nadine, Paule, Élise et Eugénie ont expressément fait référence à leur entourage proche comme étant le soutien le plus aidant. Guylaine a rapporté que le plus signifiant pour elle était manifestement « l'encouragement de ma famille, le fait de savoir qu'il y a des gens qui sont là pour moi ».

D'autres sources de soutien se sont aussi manifestées dans la famille élargie. Pour Nadine, la présence de sa cousine a été particulièrement aidante car elle était réconfortée par ses messages encourageants. Elle a également parlé à sa cousine de l'examen de l'Ordre et celle-ci l'a rassurée. De son côté, Tatiana a manifestement profité d'un double soutien affectif, celui de sa grand-mère paternelle vivant avec la famille et celui de la mère de sa collègue d'études au niveau collégial :

La mère de mon amie, je parle avec elle, elle me conseille beaucoup. Elle est très aimable, c'est une personne qui m'aide, je peux compter sur elle. Ma grand-mère me fournit le soutien que mon père et ma famille sont pas capables de me donner. Elle m'apporte à manger, elle fait des gestes attentionnés, elle m'encourage, elle est comme mon pilier. Mais on ne nomme

pas ça dans ma culture, je ne peux pas lui en parler, elle ne saura pas comment réagir. Au niveau affectif, je peux compter sur elle, indirectement.

Élise a aussi eu la chance de profiter de l'appui de la compagne du père alors que Guylaine s'est sentie soutenue par sa marraine. Carole, Élise et Eugénie ont référé aussi à la belle-famille.

Onze étudiantes ont expérimenté un soutien aussi satisfaisant que gratifiant de la part de leur conjoint ou ami intime. Nadine a témoigné des bienfaits de sa relation de couple sur ses projets scolaires : « Mon conjoint, il est prêt à me suivre. Mon conjoint me dit de ne pas lâcher. Il me dit que je vais pouvoir réaliser mes rêves. Lui, il veut faire des certificats, il ne veut pas arrêter ses études, il croit à l'importance de ça ». Carole a expérimenté une présence affective manifestement constructive de la part de son copain : « Il me permet de verbaliser mes sentiments puis mon vécu par rapport à ma transition ». Pour Paule, le soutien quotidien du conjoint a aussi été très marquant : « Le fait que mon copain soit venu vivre avec moi m'a beaucoup aidée. C'est quelqu'un qui m'a soutenue beaucoup. Il est présent, il m'aide à faire à manger, à doser quand je suis fatiguée ».

Pour treize étudiantes, les collègues et les amies ont représenté une source importante de soutien. Andréanne a souligné à quel point sa collègue du BAC l'a aidée dans son cheminement scolaire : « J'ai une belle synergie avec une amie du BAC parce que toute seule, je serais un peu dépaysée. Ça me rassure de pouvoir me fier sur elle. On se complète. On se sent en confiance ». Pascale a mentionné la présence des autres étudiantes : « On a un but commun, la santé communautaire, donc on a plus d'affinités ». Tatiana a surtout profité de la présence de ses amies qui ont discuté avec elle et lui ont proposé des solutions nouvelles. C'était aidant surtout « au niveau des conseils. J'ai vraiment des amies qui sont au courant des ressources qui existent ». Evelyne s'est sentie bien entourée par « les autres filles du DEC/BAC. On s'encourage bien gros puis on se tient. Je me sens très soutenue ». Ally, Andréanne,

Becky, Marie-Pierre, Tatiana et Élise ont vraiment apprécié le soutien des collègues de travail. Elles ont reçu des encouragements de leur part. Eugénie a reçu des encouragements de sa chef de programme.

Onze étudiantes ont dit recevoir du soutien des professeures. Andréanne a trouvé que les professeures, « c'est comme des modèles qui m'inspirent ». Tatiana a apprécié une professeure qui était « très *caring* ». Elle a aussi précisé : « Il y a beaucoup de monde qui la critique mais elle m'a aidée à m'adapter puis à prendre ma place ». Marjolaine a témoigné dans ce même sens : « La première professeure, elle avait l'air super " *cool* ", super fine ». Pascale et Eugénie ont aussi parlé du soutien du secrétariat des sciences infirmières, de la bibliothécaire et du personnel de soutien informatique.

Paule et Tatiana ont eu recours au soutien spécialisé. Elles ont mentionné les services d'orientation et de psychologie. Marjolaine a rapporté son questionnaire concernant les services de soutien offerts aux étudiantes sans toutefois y faire appel : « Je me suis dit que j'aurais dû les utiliser, mais pas plus qu'il faut. Je ne savais pas s'il y avait de l'aide mais je ne me suis pas informée ».

Enfin, onze étudiantes ont fait référence au soutien financier reçu des parents. Les parents d'Andréanne, Becky, Caroline, Élise et Louise ont assumé complètement le coût des études universitaires de leur fille étudiante. Becky a ajouté que ses parents lui prêtaient leur auto pour son travail. Quant aux parents de Nadine, installés sur une ferme, ils ont facilité ses études en fournissant nourriture et soutien financier. Tatiana, Noémie, Maude, Guylaine et Eugénie ont fait référence à l'utilisation de prêts et bourses. Noémie, étudiante monoparentale, a bien apprécié le gardiennage régulier effectué par sa mère.

En somme, à la question concernant les sources de soutien pour ce projet d'études universitaires, neuf étudiantes ont spontanément répondu « c'est tout le monde ». Elles ont spécifiquement fait référence au conjoint, aux parents ainsi qu'aux

autres ressources familiales comme les grands-parents, les oncles et tantes ainsi que des proches comme les amis, la compagne du père, la mère du conjoint et les beaux-parents. En effet, le soutien familial et social a été considéré comme favorable, celui de la famille élargie et du conjoint réconfortant et enfin, le soutien financier parental assez disponible. Les amies, les collègues d'études et de travail ont aussi fourni un coup de pouce significatif. Quant aux professeures, elles ont été appréciées. Quelques autres services universitaires ont été mentionnés tels que les services d'orientation et de psychologie ou encore les prêts et bourses. D'après les étudiantes, ces conditions favorables ont contribué à faciliter leur transition et leur adaptation.

Malgré ces conditions favorables mais inégales d'une étudiante à l'autre, il arrive que des pressions, des désaccords, ou encore des conflits cohabitent en toile de fond avec les réactions positives des proches. Mentionnons, par exemple, Carole, Nadine, Carmen, Ally et Maude qui ont parallèlement été confrontées à certaines réactions négatives de la part de leur famille ou de leur conjoint. Carole a vécu la déception paternelle à l'égard de son projet professionnel car son père souhaitait pour elle des études médicales. Carmen a expérimenté avec regret le désaccord de sa sœur jumelle qui a questionné la nécessité des études universitaires :

Elle est plus ou moins d'accord avec ça, elle pense que ce n'est nécessaire d'avoir un BAC pour être accepté en société. Elle est convaincue que ça ne m'apportera rien. Moi, je pense que ça va m'apporter une satisfaction plus personnelle que professionnelle.

La tante de Nadine lui a répété ce genre de message à quelques reprises : « Tu vas voir, dans un mois et demi, tu ne voudras plus aller travailler tellement tu vas manquer de temps. Des nuits de sommeil, tu n'en auras plus ». Elle se dit toutefois « stimulée de lui prouver le contraire ». Elle vit cette situation comme un défi. Quant à Carole, Ally, Tatiana et Eugénie, elles ont été confrontées à des attentes divergentes et des commentaires négatifs de la part du conjoint. Par exemple, le conjoint de Becky trouve ça « difficile » de la voir travailler la fin de semaine et l'a un peu

incitée à changer son orientation professionnelle : « Pourquoi n'as-tu pas été enseignante? Je te verrais plus professeure ». Quant à Ally, elle a vécu une double pression négative, tout d'abord une injustice financière face à la poursuite de ses études universitaires : « Mon frère est à l'université, ma mère infirmière, paie toutes ses études parce qu'il est en sciences pures et moi, elle ne comprend pas mon geste d'être en soins infirmiers. Elle ne m'aide pas. Quand je l'appelle, il n'y a rien de positif ». A cette situation s'est ajoutée l'incompréhension du conjoint face à ses études : « Mon conjoint est allé à l'université et il a vécu une mauvaise expérience puis il a abandonné, il trouve ça absurde l'université ».

Quant à Becky, Noémie et Marjolaine, elles ont spécifiquement fait référence à l'aspect scolaire. Becky a trouvé qu'« ici, les professeures ne prennent pas en compte qu'on se sente bien ou pas bien par rapport à la matière. Je n'ai pas vu de professeure avec qui je serais à l'aise de parler quand ça ne va pas ». Noémie a été affectée par : « l'absence de soutien académique de la part des professeures ». Carole, Carmen, Andréanne, Noémie, Evelyne et Maude ont eu à faire face à une « pression négative » de la part de certains collègues du programme d'études, au deuxième trimestre de même qu'en deuxième année. Carole a trouvé la situation scolaire souvent pénible : « Mes collègues d'études ont plutôt une perception négative de leurs études ». Pour Maude, les amies « en train de faire le DEC-BAC » l'ont beaucoup découragée ». Evelyne a rapporté les paroles décourageantes de certaines collègues étudiantes de deuxième année : « Moi, si c'était à refaire, je ne le referais pas ». Cette étudiante a, malgré tout, maintenu le cap envers ses études : « Je n'arrête pas parce que j'ai trop investi d'argent puis de temps. J'arrive quand même à prendre du recul, mais j'aimerais mieux ne pas entendre ça ». Élise a aussi subi cette « pression négative » de la part de collègues infirmières non bachelières dans son milieu de travail.

D'autres inconforts ont été vécus en ce qui a trait à la transition et à l'adaptation. Par exemple, certaines étudiantes auraient apprécié une meilleure qualité

de présence et de soutien alors que d'autres ont vécu les attentes de leur entourage proche comme une « pression négative ». Carole, Ally, Marie-Pierre, Tatiana et Noémie ont partagé leur déception face à des proches dont elles auraient apprécié le soutien. Carole a exprimé des regrets face à sa propre famille : « Je ne suis pas proche de mes parents. On ne se parle pas beaucoup dans ma famille. Je reçois plus d'encouragements dans la famille de mon conjoint ». Ally a expérimenté des difficultés affectives importantes tout autant avec son conjoint que sa mère infirmière :

Je me sens seule là-dedans. Je ne suis pas près de ma mère. Si j'ai un problème, ce n'est pas à elle que je vais le raconter. Je paie ma part du loyer mais ce n'est pas mon conjoint qui va me donner cinquante dollars si je manque d'argent.

La déception vécue par Marie-Pierre était spécifiquement liée à son conjoint : « Tu trouves toujours que tu n'as jamais assez de soutien. Tu trouves qu'il devrait en faire plus pour t'aider ». Tatiana a été déçue par l'attitude de son père de même que par les comportements de son conjoint :

Je n'ai pas d'encouragements parce que ma famille n'est pas beaucoup éduquée. Mon père n'est pas présent. Il travaille douze heures par jour, c'est le seul parent que j'ai. Si j'avais senti que mes parents étaient plus présents, ça m'aurait facilité la tâche au niveau émotif, financier et affectif [...]. Mon copain, il m'encourage mais pas tout le temps peut-être parce qu'il ne sait pas ce que je vis. Il a abandonné l'école des adultes. Je me dis que si moi je me tue pour avoir une bonne vie, j'aimerais que la personne que j'aime fasse la même chose.

Quant à Élise, elle a ressenti une pression sociale : « Si jamais je lâche, c'est une pression négative. Tout le monde m'encourage alors j'y vais pour leur faire plaisir ». Alexandra et Noémie, étudiantes en situation d'abandon, ont reçu des réactions négatives de leurs proches concernant leur abandon. Par exemple, le copain et les parents d'Alexandra ont réagi défavorablement face à cette décision car

[...] ils étaient contents de savoir que j'allais à l'université. Quand j'ai abandonné, ils ont posé beaucoup de questions, il y avait une certaine déception. Comme je vivais chez ma mère, elle me disait que je devais finir mes études, c'est la raison pourquoi je restais chez elle. Ça créait un climat de tension.

Les parents de Noémie ont manifesté de la compréhension mais l'ont tout de même incitée à retourner éventuellement aux études. Elle n'a toutefois pas ressenti de pression. Par contre, son conjoint a exprimé son désaccord avec l'abandon des études.

En somme, pour ce qui est du soutien universitaire, des étudiantes ont trouvé l'accueil chaleureux et rassurant alors que d'autres l'ont peu ou pas du tout apprécié. Pour ce qui est des sources de soutien personnel, les étudiantes ont toutes ressenti au moins une présence soutenante. Toutefois, elles se sont aussi exprimées sur le soutien parfois plus fragile, parfois absent, et ont ainsi fait part du soutien qu'elles auraient souhaité de la part de l'entourage, qu'il s'agisse des proches, du milieu scolaire ou professionnel. Elles se sont également exprimées à propos des « attentes et pressions négatives » qu'elles ont subies.

4.3.3 Troisième dimension d'adaptation : le soi ou le self

Le troisième dimension du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) décrit les caractéristiques de la personne en adaptation. Dans notre recherche, ce facteur a été traduit par la question suivante : « Qui est cette étudiante vivant la transition scolaire ? ». En effet, nous nous sommes intéressée, lors des entrevues auprès des étudiantes, à des données de nature démographique et psychologique. Les données démographiques ont été traitées précédemment au chapitre III de la méthodologie. Nous aborderons dans cette section les données de nature psychologique. Ces données sont divisées selon les trois sous-catégories de Schlossberg *et al.* (1995) associées à neuf thèmes. Nous avons d'abord questionné les étudiantes sur les expériences scolaires similaires de transition, de changement de parcours scolaires et

des pertes reliées au passage universitaire en lien avec la première sous-catégorie, le « *ego development* ». Dans le cas de la deuxième sous-catégorie, celle de l'engagement et des valeurs, les étudiantes ont été questionnées sur leurs attentes et leurs objectifs scolaires à court et moyen terme, et sur les éléments déclencheurs de la poursuite des études. Les valeurs familiales et personnelles sont également incluses dans cette sous-catégorie. En dernier lieu, en lien avec la troisième sous-catégorie, le « *outlook* », nous avons questionné les étudiantes sur leur motivation scolaire et leur perception de compétence dans leurs études. Les doutes et questionnements liés à la poursuite des études et les traits de personnalité, quant à eux, ont été énoncés spontanément.

4.3.3.1 *L'aspect développemental*³⁰

Les expériences similaires de transition scolaire de cinq étudiantes témoignent de souvenirs d'une transition difficile mais satisfaisante lors du passage du niveau secondaire vers le collégial. Par exemple, voici comment Carole a vécu la transition du secondaire au cégep :

Je pars d'un domaine très encadré à un domaine très peu encadré. Il faut que je m'ajuste. J'ai trouvé ça difficile. Le collège à temps plein, je trouvais ça épuisant. Je n'avais pas le temps de faire mes travaux, j'étais fatiguée et irritable. J'ai annulé des cours et j'ai étalé mes cours sur quatre ans. Mais j'en garde de bons souvenirs, j'ai réussi à m'adapter.

Pour Nadine, cette transition a aussi représenté un défi d'adaptation :

J'allais dans une petite école secondaire, puis je suis tombée au cégep en soins infirmiers, puis je ne connaissais personne quand je suis arrivée au cégep. Finalement, c'est comme la poursuite de mes études. Je suis partie du primaire, je suis arrivée au secondaire, je voyais ça énorme le secondaire. Il y a une cloche puis c'est toi qui te rends toute seule à ton cours. Puis tu sais je me suis bien rendue compte que ce n'était rien. Puis rendue à la fin du

³⁰ Traduction libre de « *ego development* ».

secondaire, je rentre au cégep, il n'y a plus de cloche. C'est toi qui regarde l'heure puis tu te rends à ton cours si ça te tente. Puis oui, je l'ai fait. Je suis arrivée à l'université, je ne suis jamais dans le même local, ce n'est jamais le même horaire, c'est encore plus dur. Et puis, je m'adapte bien. Habituellement, je m'adapte tout le temps comme ça. Ça coule bien.

Paule trouve qu'au cégep, elle est entrée dans un « gros programme ». Louise a vécu de l'isolement dans la transition du secondaire au cégep : « Je retiens qu'il y avait beaucoup d'ethnies dans ma classe, c'était difficile de se faire des amis ». Voici ce qu'Élise a vécu lors du passage du secondaire au cégep :

C'est toute une marche! En sortant du secondaire vingt-cinq heures de cours par semaine... et maintenant quarante heures, c'est quand même une étape mais ça s'est bien déroulé. Je n'ai pas eu d'échec rien, pas de problème. Ça a été difficile mais ça se fait. Quand tu travailles, quand tu fais ce qu'il faut faire, quand tu ne t'embarques pas dans vingt-cinq mille affaires, quand tu fais étape par étape, ça va bien. J'ai réussi sans trop de difficultés. Pour le cégep, j'ai délaissé le sport que je faisais beaucoup au secondaire pour être capable d'arriver dans mes études (au BAC).

De son côté, Becky a vécu une transition difficile au passage d'une année de collège à la suivante :

Ce que j'ai trouvé le plus dur au cégep, c'était de passer de la première à la deuxième année. Au troisième trimestre, je voulais abandonner parce que c'était vraiment dur. Finalement, j'ai eu des excellentes notes. Je n'ai pas vraiment aimé où j'étais en stage. Ça a soulevé des doutes. Je retiens de positif que je suis quelqu'un de travaillante. J'étais capable de passer au travers.

Pour sa part, Nadine raconte ce qu'elle a vécu durant le passage du primaire au secondaire : « Ma mère a décidé de m'envoyer au secondaire, à une nouvelle école, autre que celle de mes amies. Quand je suis arrivée au secondaire, je ne connaissais pas aucune personne, mais j'ai jamais eu vraiment de difficulté à m'adapter ». Pour Andréanne, la transition du primaire au secondaire a été dure parce que : « ... c'était très restreint [restrictif] puis il y avait beaucoup de règles... À l'école privée secondaire, ils m'ont aidée à former de bonnes méthodes de travail. C'est un bon

souvenir. Ce qui a été dur, c'est que ça va tellement vite que tu n'as comme pas le choix de t'adapter ».

Moli a parlé de plusieurs transitions scolaires. Elle en a vécu une première au primaire, puis ensuite du primaire au secondaire et enfin, du secondaire au cégep. Elle trouve des similitudes entre ces transitions et son passage vers l'université. Elle a vécu ces transitions avec une satisfaction croissante :

Ma première transition, ça a été en sixième année quand j'ai fait le programme PIA, un programme intensif en anglais. Il a fallu que je change d'école. Ça, je pense que ça a été ma première grande transition parce qu'il fallait que je change d'environnement puis d'amis. J'ai trouvé ça difficile au début mais j'ai fini par m'adapter au courant de l'année. Ensuite, il y a eu du primaire au secondaire là, c'est toujours une grande transition. J'étais dans un programme international. C'était quand même exigeant, mais ça a bien été. J'ai fini comme tout le monde. Puis c'est sûr que la transition du secondaire au cégep, c'est toujours des transitions qu'on a l'impression au début que c'est tellement gros ou tellement grand. Où est-ce qu'on va? Ça va être dur... Mais finalement, quand on est rendu là, c'est bien. Celle que je vis actuellement, je trouve que c'est une continuité. C'est un changement mais c'est quand même dans le même domaine.

Moli poursuit en faisant le lien avec les expériences de transition passées :

Puis j'ai découvert que c'était une transition, plus que je pensais... le fait de me retrouver à l'université. Je dirais que c'est différent parce qu'on dirait que je suis rendue à un autre niveau. Mes premières transitions, c'était pas mal plus négatif, plus difficile. Mais plus j'en ai eu, plus j'ai vieilli, c'est de plus en plus positif. Je me revois en sixième année là, malheureuse... Puis je trouvais ça dur, vraiment dur, puis on dirait qu'il y avait juste ça. Mais maintenant, c'est...une transition. Je pense que quand on vieillit, on vit beaucoup de transitions aussi dans notre vie en général.

Becky a vécu avec satisfaction une expérience de transition : « Je retiens de positif que j'étais capable de passer au travers ». Pour sa part, Carmen trouve que ces expériences de transition l'ont propulsée vers une meilleure connaissance d'elle-

même. Par exemple, elle partage la fierté vécue quant aux retombées positives de la transition secondaire-collégial :

Ça m'a donné des responsabilités et de l'autonomie. Mon défi, c'était vraiment de performer. Je m'étais pas rendu compte que ce serait autant de pertes. Le premier trimestre a été difficile. J'ai vraiment compris que l'essentiel, c'était de développer mes habiletés comme infirmière.

Maude et Louise ont, elles aussi, bien vécu la transition à l'université. Selon Maude, ça s'est bien passé car elle se retrouvait avec le même monde, dans la même ville. Elle garde des souvenirs satisfaisants de cette transition. Quant à Andréanne, elle a raconté son expérience au niveau collégial : « On était très couvé. J'étais bien organisée alors je m'en suis quand même bien sortie ». Quant à Louise, elle a apprécié la transition du niveau secondaire au cégep : « J'ai toujours été dans des écoles privées où on faisait beaucoup de travaux, au cégep, je savais que je serais capable. Au cégep, c'est devenu beaucoup plus concret, j'étais passionnée, j'apprenais beaucoup plus vite ».

Pour Carole, Caroline et Eugénie, la transition a été vécue comme une opportunité d'adaptation. Eugénie a trouvé aussi que la transition secondaire-cégep s'est bien déroulée : « Ça aide à être meilleure dans les transitions, il n'y avait pas une grosse marge avec le secondaire ».

Evelyne et Élise demeurent plutôt discrètes face à l'influence de ces expériences sur leur vie actuelle. Élise trouve qu'elle est passée : « du secondaire au cégep normalement... comme tout le monde ». Evelyne est allée dans une petite école secondaire de vingt-cinq élèves. Ensuite, se retrouvant dans un collège de dix mille élèves, elle a vécu « une grosse transition... et ça s'est bien passé ».

Nous constatons que ces étudiantes gardent un souvenir positif des défis associés aux transitions effectuées au cours de leur cheminement scolaire. Peu importe le type d'expérience de transition vécue, celui-ci n'a pas altéré la confiance

des étudiantes dans leur capacité d'apprendre. Seule Ally exprime certaines réserves. Elle se dit moins enthousiaste face à ses expériences de transition scolaire de même que face à ses expériences scolaires à l'école secondaire. Elle a mal vécu l'auto-apprentissage du secondaire : « J'ai fait des cours aux adultes et cette méthode de s'enseigner à soi-même n'a pas fonctionné du tout avec moi. Ça m'a pris trois ans pour faire ma chimie à l'éducation des adultes et je n'ai pas réussi ».

Après avoir examiné les expériences similaires de transition scolaire vécues par les étudiantes, regardons de plus près les changements effectués dans le cheminement scolaire avant l'inscription au DEC en soins infirmiers. De tels changements ont touché Pascale, Marie-Pierre, Noémie, Evelyne, Caroline et Guylaine. Marie Pierre avait étudié en sciences pures et elle a tout de suite annulé pour s'inscrire en soins infirmiers alors que Caroline a fait une première année de cégep en sciences humaines profil administration : « J'étais tannée, mes notes ont commencé à baisser. J'ai décidé de me trouver une technique que j'aimerais ». Evelyne était inscrite à une technique de loisirs avec le désir de « devenir professeur d'éducation physique ». Elle a choisi de se rediriger vers les soins infirmiers pour une meilleure employabilité.

Pascale a obtenu un diplôme pré-universitaire en sciences humaines, a travaillé un an et demi, a fait un trimestre universitaire en criminologie pour se rendre compte de son insatisfaction quant à son choix d'étude puis, elle a travaillé deux ans : « Ma transition dans ce programme a été difficile. Ça a vraiment été difficile, j'ai eu des problèmes de santé mais j'ai continué. Puis mon DEC en soins infirmiers, ça a été l'événement le plus positif de ma vie finalement. Je sentais que j'étais à la bonne place même si ça a été difficile ».

Guylaine a vécu des moments difficiles vers la fin de son secondaire car elle a quitté un cégep anglophone pour se diriger vers un cégep francophone. Elle a travaillé à temps plein entre les deux sessions, situation qui lui a permis de valider son choix de poursuivre ses études :

Du secondaire au cégep ça a été une grosse transition. J'ai eu de la misère en secondaire cinq et j'ai failli pas passer. Après je suis allée apprendre l'anglais. Au cégep X, en anglais, c'était une grosse transition. Après, j'ai changé pour le cégep Y, en français. Ça a été difficile. J'ai fait deux semaines de cégep puis je suis retournée vivre chez mes parents. J'ai travaillé. En janvier, je recommençais et j'avais hâte. Ça m'a permis de voir que je tenais à faire des études.

Pour Noémie qui a travaillé dix ans, son retour aux études collégiales en soins infirmiers a représenté un choix réfléchi de longue date et bien senti : « À mon travail, je n'avais plus de motivation. C'était un but de sortir de ce milieu pour aller étudier quelque chose qui m'intéressait beaucoup. J'avais comme un but, j'allais apprendre un métier vraiment intéressant et passionnant ».

Toutes ces étudiantes ont surmonté ces changements à leur satisfaction. Elles se sont senties adéquatement réajustées. Entre autres, Noémie a partagé son rêve : « Je voulais apprendre un métier passionnant » tandis que Caroline a décidé de : « trouver une technique que j'aimerais ». Pascale, qui a fait un passage en milieu universitaire (un trimestre en criminologie), a trouvé que son DEC en soins infirmiers : « a été l'événement le plus positif de ma vie finalement. Je sentais que j'étais à la bonne place même si ça a été difficile ». Pour Evelyne, le cégep en soins infirmiers « était facile, le monde [les personnes] et les cours étaient intéressants ».

Nous observons que les étudiantes effectuent des liens entre la transition actuelle et les transitions passées. Elles en ont gardé un souvenir positif. Les difficultés passées lors de la transition scolaire, qu'elles soient vécues difficilement ou de façon positive, ont surtout représenté des occasions de réalisation personnelle. Nous remarquons aussi des changements dans les choix d'orientation scolaire de cinq étudiantes. Elles les décrivent comme des choix volontaires et réfléchis. En effet, ces décisions de réorientation ont été vécues comme des gestes pertinents et constructifs.

En ce qui a trait aux pertes reliées au passage universitaire, des pertes de nature scolaire, affective et professionnelle ont été abordées par les étudiantes. Les pertes scolaires ont été vécues par douze étudiantes. Elles se sont senties concernées par l'augmentation remarquable du degré de responsabilités scolaires et la nécessaire prise en charge de leur cheminement d'études. Les étudiantes en sont étonnées. Carole, Ally, Paule, Noémie, Evelyne et Maude ont pris conscience du niveau élevé d'autonomie exigé à l'université. Carole nous a expliqué sa surprise car, chaque jour, il fallait vérifier sur la plate-forme WebCT (sur internet), alors qu'au cégep, tout cela s'effectuait en face à face. Tatiana a trouvé qu'au cégep, elle avait tout « cru dans le bec ». Ally a cherché des points de repère qui faciliteraient ses apprentissages :

On doit aller chercher nos notes de cours sur l'ordinateur, on doit regarder quels travaux il y a à remettre en fonction de notre plan de cours puis on doit faire nos propres cheminements d'études, c'est vraiment autodidacte. Pour la façon d'apprendre, on n'a aucune théorie à approfondir, aucun phare, aucun guide!

De leur côté, Carmen, Ally, Paule, Andréanne, Eugénie et Louise ont vécu ce sentiment de perte en regard des cours. Paule, Becky et Moli se sont senties vraiment dépaysées par le manque de structure et la perception de « l'absence de plans de cours » à l'université. Par exemple, Moli a l'impression de perdre son temps à chercher dans ses livres. Elle s'est permis une comparaison avec sa formation vécue au collégial :

Je m'attendais à ce que ce soit un petit peu comme le cégep. Tu sais qu'on ait des modules. Au cégep, on avait beaucoup de lectures à faire aussi. C'est juste que les enseignantes du DEC nous donnaient au moins des références de livres.

Becky s'est souvent questionnée sur la pertinence de ses études à l'université : « On a l'impression qu'on n'a jamais l'information au complet ». Carmen se sentait beaucoup plus rassurée au DEC : « On avait vraiment des notes de cours, tu les étudies et tu es correct pour l'examen ». Evelyne, Élise et Louise se sont senties

déroutées quant à la préparation de leurs examens. Selon elles, les professeures se faisaient plutôt discrètes sur les directives concernant la matière. Par exemple, Evelyne a constaté que les professeures « ne disent plus ce qui est important à l'examen ». Louise a réalisé que : « pour les professeures, tout est important. Au cégep, elles disaient : « Retenez cela », elles nous orientaient mieux pour les examens ».

Sept étudiantes ont vécu un profond sentiment de perte quant à leur relation avec les professeures. Elles ont fait référence à des écarts marquants en regard de leur disponibilité et de leur ouverture aux questions et aux encouragements habituellement prodigués au niveau collégial. Paule a rapporté son expérience au DEC en soins infirmiers : « On pouvait aller voir les professeures tout le temps ». Ally a bien résumé ce changement : « La petite tape dans le dos qu'on avait au cégep, il n'y en a pas ici ». Quant à Andréanne, elle a vraiment ressenti de la nostalgie face à ses enseignantes du cégep : « On s'y sentait plus à l'aise tandis que là, si on a des questions, on se parle par ordinateur. Au cégep, les professeures étaient plus ouvertes, on se sentait plus proche d'elles ». De même, Evelyne s'est sentie bien plus confortable au DEC :

On était habituée à être vingt-cinq dans le cours, là on est rendu à deux cents. Tu es un chiffre sur une feuille. Les professeures au DEC nous appellent par notre nom, elles nous connaissent. À l'université, on fait notre petite affaire puis s'il y a un problème, on appelle la secrétaire puis on prend un rendez-vous. Les professeures au cégep, elles nous connaissent toutes, elles se souvenaient de nous si on passait à côté d'elles dans le corridor.

Becky s'est montrée étonnée par le fait que les professeures manifestaient du découragement quand les étudiantes posent des questions : « Il n'y a pas grand monde qui ose poser des questions ». Noémie a vécu des pertes significatives au niveau des professeures de DEC et de leur manière d'enseigner :

Au cégep, si on ne comprenait pas quelque chose, on n'était pas jugé. À l'université, j'ai l'impression qu'il faudrait tout savoir. On est perçu différemment. Il y a des jugements qui sont portés. Les professeures disent : « C'est *basic!* Vous devriez savoir ça, je ne reviens pas là-dessus ». Elles manifestent du découragement lorsqu'on pose des questions.

Ally, Evelyne et Eugénie ont exprimé des déceptions par rapport à la classe et au groupe de pairs. Eugénie trouve que c'est moins convivial à l'université. Ally n'a pas ressenti « d'affinité » avec les collègues d'université alors qu'au DEC : « On arrivait en classe, c'était plus vivant. Ici, à l'université, c'est chacun pour soi ».

Les pertes affectives ont été vécues en rapport avec les amies, la famille, le conjoint ainsi que dans les activités de sports et de loisirs. Carole, Nadine, Carmen, Tatiana, Evelyne, Élise et Louise ont fait référence aux amies. Par exemple, Evelyne a constaté la perte temporaire de ses amies puis elle s'est finalement réajustée : « On se voit quand même les fins de semaine et puis, je me suis fait un nouveau réseau social ». Tatiana s'est sentie privée de ses relations significatives : « Ça me manque de parler avec mon amie et avec sa mère ». Nadine, Carmen, Maude et Guylaine ont fait allusion à l'absence de leur famille. Pour Maude, sa famille lui a manqué : « J'aime mieux retourner chez mes parents la fin de semaine ». Guylaine s'est sentie un peu désemparée loin de sa famille : « Ma plus grande perte, c'est ma famille même si on garde contact sur internet et au téléphone. C'est comme le deuil de ma famille et de ma sœur ». Pour Tatiana et Maude, il n'a pas été facile de réserver du temps pour le copain. Maude a constaté qu'elle ne peut voir son copain la semaine car il est à l'extérieur de sa ville. Quant à Noémie, Élise et Guylaine, elles ont regretté leur temps de loisirs et de sports. Par exemple, Élise est fortement désolée de : « laisser le basket, il n'y a jamais rien qui m'a autant allumée que ce sport-là. C'est une perte ».

Deux étudiantes ont fait référence à certaines pertes professionnelles. Élise a trouvé son manque d'expérience regrettable : « Si je n'avais pas été à l'université, j'aurais aimé être valorisée dans mon travail, à apprendre de nouvelles choses et à

pratiquer ce que j'ai appris ». Quant à Caroline, elle a choisi de ne pas travailler mais a tout de même constaté que : « c'est une perte financière ».

Ainsi, les pertes scolaires ont été associées à l'augmentation des responsabilités scolaires, aux relations parfois plus distantes avec l'entourage scolaire. Une comparaison s'est faite avec l'expérience vécue au DEC en soins infirmiers, situation qui laisse un espace relationnel apparemment non comblé. De plus, les étudiantes ont été confrontées à des pertes affectives ainsi qu'à des modifications dans les activités de loisirs et de sports. En ce qui a trait aux pertes professionnelles, il s'agissait surtout de la perte de l'expérience professionnelle et de pertes financières. Toutes ces pertes ont été considérées comme difficiles.

Quant aux déclencheurs de la poursuite des études, certains étaient reliés aux étapes développementales des étudiantes. Andréanne, Tatiana, Eugénie, Evelyne et Guylaine ne se sentaient pas prêtes à assumer le marché du travail. Par exemple, Tatiana a ressenti le besoin d'améliorer sa compétence : « Je trouvais que trois ans, pour être infirmière, c'était peu. En plus, je risquais de ne pas être une bonne infirmière ». Guylaine ne se sentait « pas prête à aller travailler tout de suite, pas prête à aller sur le marché du travail à temps plein ». Quant à Eugénie, elle n'avait pas encore pris de décision face à son avenir : « Les études me permettent de retarder un peu. J'ai encore le temps de décider où je m'en vais ». Élise et Maude se sont trouvées « encore trop jeunes ». Ces étudiantes ont donc fait le choix de poursuivre leurs études car elles ont souhaité respecter leur rythme personnel et leur besoin de se consolider comme professionnelle,

4.3.3.2 Engagement et valeurs

Quatorze étudiantes ont décrit les études universitaires comme faisant partie des valeurs familiales. Elles ont eu l'impression d'avoir été influencées par les modèles inscrits dans leur famille. Carmen et Marie-Pierre ont spécifiquement fait référence à

leurs parents, Paule à son frère, Nadine à sa mère, Becky et Caroline aux valeurs personnelles et familiales. Par exemple, Carmen a mentionné s'être retrouvée à l'université très spontanément :

Je n'ai même pas réfléchi à savoir si je voulais faire mon BAC parce que dans la mentalité familiale, les études c'est la priorité. Pour moi, ça n'a pas été un choix déchirant. Mon contexte familial m'a poussée et motivée à m'inscrire à l'université.

Paule a témoigné dans le même sens : « J'ai toujours dit que j'irais à l'université. Ça allait de soi. J'ai un frère plus vieux et quand j'étais au cégep, il rentrait à l'université. C'est un modèle pour moi ». Nadine a été fortement influencée par les choix de sa mère : « Depuis que je suis jeune, ma mère m'inscrit à des formations... comme la RCR³¹ et ces choses là. Ma mère était bien forte là-dessus. Elle savait que j'aimais la santé, alors elle m'inscrivait toujours pour ces formations ».

Pascale, Nadine, Andréanne, Becky, Evelyne, Caroline, Guylaine, Eugénie et Louise ont reçu de nombreux encouragements de la part de leur entourage proche. Pour Becky, la poursuite des études à l'université allait de soi :

J'ai toujours voulu aller à l'université. J'ai su qu'il y avait le programme DEC/BAC. Dès la première session au cégep, je savais que je voulais continuer à l'université. Mes deux parents sont allés à l'université. Pour moi, la fin des études, c'est l'université.

Caroline s'est expliquée : « J'ai toujours voulu aller à l'université. Faire des études, c'était important pour moi. Mes parents m'ont toujours poussée à aller à l'école, ça ne les dérange pas de me soutenir pendant que je suis à l'école ». Guylaine a témoigné du bonheur de ses parents de la voir étudier : « Ma mère est mère au foyer ce qui fait qu'elle est bien contente. Inconsciemment mon père m'a toujours poussée alors il est

³¹ Réanimation cardio-respiratoire : ensemble de manœuvres destinées à assurer une oxygénation des organes lorsque la circulation sanguine (et les battements du cœur) d'une personne est arrêtée.

content. Mais je le fais pour moi aussi. Mes parents sont fiers, c'est gratifiant ». Eugénie a ressenti la fierté de toute la famille élargie.

Pascale et Nadine savaient qu'elles poursuivraient leurs études dès le début du DEC, leur décision était prise « depuis toujours, dès le début du cégep ». Nadine a témoigné de sa détermination à poursuivre ses études :

Au début, j'étais vraiment décidée à faire l'université. J'ai dit que je le ferais parce que le cégep a super bien été. Dans ma tête, c'était clair. J'ai l'opportunité et les capacités alors pourquoi ne pas le faire ? Je pourrai vraiment réaliser mes rêves.

Les valeurs familiales et les valeurs personnelles ont fait partie des éléments identifiés par les étudiantes comme étant très présents et particulièrement significatifs.

En ce qui a trait aux attentes liées à l'inscription au BAC, Caroline, Élise, Maude, Louise, voulaient améliorer leurs connaissances. Carole et Paule avaient également parlé du besoin « d'apprendre de nouvelles connaissances » et de celui « d'approfondir et d'améliorer leur jugement clinique ». Pour Noémie, l'université a représenté une occasion privilégiée de « se perfectionner ». Elle s'était fait la réflexion qu'avec l'université, « on a des cours, on a des stages, je vais aller dans d'autres milieux donc je vais voir beaucoup de nouvelles choses ». Pour sa part, Alexandra a exprimé les mêmes attentes face à l'utilité d'un BAC en sciences infirmières : « Avoir une plus grande perspective [...]. J'aime apprendre, approfondir la matière, mes connaissances et mon savoir-faire ». Maude et Louise ont perçu leur développement professionnel en termes de spécialisation et d'expertise. Maude a témoigné ainsi : « Je voudrais peut-être me spécialiser dans quelque chose de plus précis, avoir une spécialité » alors que Pascale et Louise ont partagé leur intention de poursuivre des études à la maîtrise.

Carole, Moli, Tatiana, Caroline, Élise, Marjolaine et Alexandra ont clairement exprimé leur projet de « pouvoir sortir du milieu hospitalier » et « s'ouvrir d'autres portes au niveau professionnel ». Élise a mentionné son besoin d'avoir accès à de nombreuses possibilités d'emploi et son désir de quitter éventuellement les centres hospitaliers :

Je ne veux pas être barrée [limitée] par rapport au fait que j'ai juste une technique. Je ne pense pas aller en centre hospitalier dans ma vie, c'est une des raisons pour lesquelles j'ai fait le BAC. Peut-être à l'urgence, quelque chose qui bouge mais pas du côté des étages. Ça me surprendrait que je reste là longtemps.

Carole a partagé son projet de quitter éventuellement le milieu hospitalier :

Je fais mon BAC pour ne pas avoir à travailler toujours en unité. Dès que j'ai commencé le cégep, je savais que j'irais à l'université tout de suite après. Je ne me voyais pas travailler comme technicienne toute ma vie. Je voulais approfondir mes connaissances puis avoir plus de portes qui s'ouvrent à moi.

Caroline a saisi, elle aussi, l'importance d'élargir ses possibilités professionnelles. Tatiana se voyait active auprès des gens mais pas « entre quatre murs, en milieu hospitalier ». Pour Moli, la poursuite des études à l'université représentait un incontournable :

C'est comme une protection pour moi. Ça va me permettre d'aller plus loin dans mes opportunités de carrière. C'est pour ça que j'ai décidé de le faire tout de suite. Ce sont les opportunités que ça va me donner puis aussi l'amélioration de mes connaissances. Je sais que pour atteindre ce que je souhaiterais dans ma vie, il me faut le BAC.

Alexandra a témoigné de sa vision d'infirmière bachelière : « Ça donne une plus grande perspective... pouvoir travailler à l'étranger, enseigner, faire des programmes ». Paule a poursuivi ses études pour s'assurer d'un plus grand choix professionnel : « Je n'étais pas sûre de vouloir demeurer infirmière en milieu

hospitalier ». Elle s'était alors fait la réflexion : « Je continue car si j'arrête, je ne recommencerais plus ».

Pour sa part, Marie-Pierre nous a partagé son plaisir d'apprendre : « J'aime l'école, j'apprécie beaucoup faire mes devoirs et j'adore apprendre ». Evelyne souhaitait vivre une expérience universitaire permettant « d'appartenir à l'université et aussi de voir les activités et les équipes sportives. Le gymnase est vraiment beau. La piscine et les installations sont belles. Je suis vraiment venue pour vivre « le *trip* » universitaire ».

Pour ce qui est des attentes, les étudiantes ont souhaité élargir leurs connaissances et leurs possibilités professionnelles. Elles ont exprimé aussi leur plaisir de vivre l'expérience universitaire.

En ce qui a trait aux objectifs visés par la poursuite des études, quatorze étudiantes ont saisi l'importance d'avoir accès à de multiples possibilités professionnelles, en dehors du milieu hospitalier, grâce à l'obtention de leur diplôme universitaire. Elles ont pensé à la santé communautaire, dans les centres locaux de services communautaires (CLSC). Elles ont précisément fait référence aux services de soutien à domicile (SAD), de santé et sécurité au travail (SST), de santé scolaire ainsi qu'aux services destinés aux jeunes de la rue. À cet égard, Paule a rappelé un souvenir d'une expérience vécue au DEC : « La dernière session au cégep, j'ai fait mon stage au CLSC et j'ai énormément apprécié, c'est pour ça que je fais mon BAC. Je veux aller en CLSC ». De même Ally avait le même élan vers les soins communautaires : « Je veux faire du soin à domicile et être près des gens au CLSC ». Becky voulait s'orienter « vers la communauté, en CLSC, dans les écoles et les soins à domicile ». Marie-Pierre aimerait travailler avec les jeunes de la rue. Carole a identifié divers intérêts professionnels :

La cardiologie m'intéressait, puis la recherche. Je veux travailler dans un autre endroit que les unités de soins. La clinique de diabète, je trouverais cela intéressant, la prévention des infections ou la santé et sécurité au travail, faire de l'enseignement.

Tatiana a fait mention d'un projet émanant de ses expériences personnelle et scolaire : « J'aimerais prendre un cours en gestion et ouvrir un CHSLD. J'aime les personnes âgées, probablement que ça découle de ma grand-mère. J'ai fait des stages en milieu de soins de longue durée puis j'ai aimé cela ».

Pascale, Nadine, Paule, Moli, Noémie, Maude et Eugénie se sont dites très attirées par les voyages. Elles ont partagé leur intention de se rendre à l'étranger, en région éloignée, dans les réserves ou encore dans l'armée. Maude a exprimé ainsi ses rêves de voyage :

Après quelques années d'expérience en milieu hospitalier, j'aimerais aller dans le Grand Nord. Je veux aller chercher de l'autonomie. Je veux voyager d'un bord puis de l'autre, voir les cultures, approfondir l'anglais. Je vais suivre mon conjoint qui entre dans la GRC³².

Nadine, quant à elle, a confié ses multiples projets :

Je veux travailler dans un dispensaire puis j'aimerais aller en Suisse, des choses comme ça. J'ai toujours voulu voyager, je n'ai jamais pris l'avion de ma vie puis j'aimerais aller dans des dispensaires dans le coin de la côte nord, comme l'a fait ma belle-mère. Je vais peut-être être infirmière dans l'armée ou aller faire un tour en Afrique...».

Par ailleurs, sept étudiantes ont fait référence au désir de prendre de l'expérience en milieu hospitalier en début de carrière. Parmi ces dernières, Becky a souhaité prendre « cinq à six ans d'expérience à l'hôpital » alors qu'Andréanne a imaginé une dizaine d'années en milieu hospitalier. Élise a dévoilé son ambition de « monter dans la hiérarchie » en milieu hospitalier.

³² GRC : Gendarmerie Royale du Canada.

En somme, nous remarquons des attentes de maîtrise en regard des compétences professionnelles et de progression dans le cheminement de carrière. Plusieurs avenues professionnelles ont été envisagées par les étudiantes, avenues allant toutes dans le sens d'ouvrir de nouvelles possibilités de travail. Elles ont manifesté, entre autres, leur intention de s'orienter vers la santé communautaire ou encore vers des spécialités bien précises, de voyager à l'extérieur du Québec, de faire de la recherche, d'enseigner, d'ouvrir un CHSLD, de développer une spécialité ou encore de poursuivre leurs études à la maîtrise ou en spécialité. Enfin, « prendre de l'expérience en milieu hospitalier » a semblé une option intéressante à considérer en début de carrière.

4.3.3.3 *Perspective de vie*³³

Neuf étudiantes se sont perçues compétentes dans leurs études. Huit étudiantes ont exprimé de l'ambivalence face à leur sentiment de compétence scolaire et cinq autres étudiantes se sont perçues carrément incompetentes. Noémie a rapporté un revirement total de situation dans ses études universitaires: « Au cégep, je me démarquais et j'ai eu une bourse. Ici, j'ai l'impression d'être au bas de l'échelle, l'une des plus faibles ». Neuf étudiantes cherchaient à obtenir au moins une note dans la moyenne. Cinq étudiantes visaient l'excellence et trois autres, « le minimum pour passer ». Les perceptions et les attentes des étudiantes quant à la perception de leur compétence et leur note de passage ont semblé assez partagées.

Onze étudiantes ont rapporté, au cours du premier trimestre, avoir maintenu une motivation déjà élevée ou avoir augmenté leur motivation. Selon ces dernières, plusieurs raisons pourraient expliquer cette situation dont l'intérêt suscité par leurs études universitaires, les objectifs personnels visés par l'obtention du BAC et la présence d'un entourage stimulant. Carole, Carmen, Paule et Élise ont fait le lien entre

³³ Traduction libre du terme « *outlook* ».

leur motivation scolaire et l'intérêt soulevé par divers aspects de leurs études, tels que les cours et la matière, les collègues, les professeures et les stages. Maude « adore » ses cours. L'intérêt et la motivation chez Carmen, Ally, Paule et Moli, s'inscrivaient également dans leur passion pour les soins infirmiers. Par exemple, Ally a partagé son immense curiosité face aux soins infirmiers : « Ça m'intéresse beaucoup. Je vais être portée à approfondir plus, à vouloir comprendre davantage. Ça m'intéresse beaucoup, ça me motive ». Pour Carmen, les sources de motivation étaient multiples : « Les soins infirmiers me passionnent. Je sais que je vais apprendre plein de choses, je vais approfondir mes connaissances, faire des stages en CLSC. Ça me motive " au maximum " ». Paule s'est rapidement sentie confortable à l'université : « C'est vraiment ma place ici. Je m'identifie vraiment mieux à l'université qu'au cégep ». Les amis et les collègues ont représenté une autre source de motivation significative pour Pascale et Tatiana. Carole a fait référence à ses préoccupations actuelles de santé reliées à son travail actuel : « ... ce qui fait que je veux absolument terminer mon BAC. À mon travail, j'ai peur de me blesser au dos ».

Onze autres étudiantes ont cependant vécu des problèmes liés à leur motivation scolaire durant le premier trimestre. La motivation de Nadine, Becky et Eugénie a fluctué, parfois à la hausse et parfois à la baisse. Eugénie s'est montrée déçue car « savoir que je dois tout connaître par cœur me démotive ». Ally, Andréanne, Moli et Evelyne ont rapporté une diminution marquée de leur motivation entre le début du trimestre et le moment de l'entrevue. Entre autres, Evelyne a exprimé sa déception face à ses études universitaires et a confié qu'elle poursuivait maintenant ses études universitaires « juste pour avoir le diplôme ». Quant à Noémie, Caroline, Alexandra et Marjolaine, elles ont constaté le maintien d'une motivation déjà basse en début de trimestre. Parmi ces étudiantes, nous remarquons la présence des trois étudiantes en situation d'abandon. Plusieurs sources de démotivation scolaire ont été identifiées par les étudiantes. Evelyne et Caroline ont signalé une « redondance cégep-université ». Caroline est étonnée « des nombreuses lectures à faire ». Becky et Moli ont exprimé

leur difficulté d'adaptation en regard de la « méthode pédagogique ». Quant à Evelyne et Nadine, elles ont trouvé les cours « non intéressants » alors que Carmen s'est dite confrontée à des professeuses « non motivantes ». Andréanne a exprimé son inconfort face à une organisation qu'elle a perçue comme étant déficiente. Enfin, Tatiana a associé sa démotivation temporaire aux difficultés familiales. Cependant, celle-ci prévoyait résoudre ce problème rapidement en se trouvant un nouveau lieu de résidence.

Douze étudiantes ont dit qu'elles avaient maintenu ou encore augmenté leur motivation depuis le moment de leur inscription. De leur point de vue, les sources de motivation positives sont reliées à des facteurs internes (leur intérêt face à certains aspects de leurs études, les objectifs fixés) et externes (la présence d'un entourage stimulant). Onze étudiantes ont rapporté des fluctuations à la baisse de leur motivation depuis le moment de leur inscription. De leur point de vue, ces fluctuations à la baisse sont reliées spécifiquement à des facteurs scolaires externes comme la redondance de la matière, la méthode pédagogique, les cours et les professeuses. Nous remarquons que les étudiantes en situation d'abandon ont toutes rapporté le maintien d'une motivation déjà « basse » ou « très basse » au départ.

4.3.3.4 Les traits de personnalité

Dix étudiantes ont parlé de certaines caractéristiques personnelles facilitant leur adaptation. Dans sa vie, Nadine a souvent constaté les bénéfices vécus à être confrontée aux changements. Carole et Ally ont réussi à surmonter leur timidité. Par exemple, Carole a mentionné : « J'ai appris à me dégêner et à prendre ma place ». Ally a appris à se dégourdir en classe : « Maintenant, j'ose poser des questions ». Nadine, Evelyne et Marjolaine ont noté leur adaptabilité et leur facilité en regard des nouveaux apprentissages. Nadine a exprimé de la confiance dans ses capacités d'apprentissage : « Je suis très technique. J'apprends vite. Je suis persévérante et je m'adapte bien ». De même, Noémie s'est décrite comme polyvalente : « J'aime voir de nouvelles affaires, je suis ouverte à tout ». Quant à Evelyne et Marjolaine, elles se

sont décrites comme des personnes qui s'adaptent « vite ». Marjolaine a aussi ajouté : « Je suis une personne calme et relaxe ». De leur côté, Maude et Élise ont fait référence à leur persévérance. Maude a réussi à prendre du recul : « Il faut que je fasse la boucle quand je commence quelque chose. Je suis responsable et persévérante ». Élise a exprimé son intention ferme de poursuivre à travers les défis rencontrés : « Ce n'est pas ma manière de voir les choses lorsque j'ai un échec de tout abandonner. Je me donne le droit à l'erreur ». Pour sa part, Carmen a partagé son plaisir de poursuivre ses études : « Je suis très travaillante. J'aime étudier. Je suis curieuse de tout apprendre ». Andréanne a fait référence à son sens bien développé de l'organisation. Tatiana a témoigné de sa capacité introspective, sa sensibilité et ses qualités de leadership car elle apprécie « être aux commandes ».

Par ailleurs, onze étudiantes ont décrit des caractéristiques personnelles pouvant rendre l'adaptation et le cheminement scolaire difficiles. Pascale, Becky, Louise et Marjolaine ont exprimé leur difficulté à affronter les changements et à s'adapter. Par exemple, Pascale a partagé sa peur constante de se tromper et Louise a révélé sa difficulté à faire face à l'inconnu : « Cela m'a toujours fait peur ». De leur côté, Nadine, Carmen, Paule, Marie-Pierre ont rapporté leur peur ou leur incapacité à « être toute seule ». Par exemple, pour Nadine et Carmen, la solitude avait tendance à augmenter leur niveau de stress. Quant à Ally, elle a confié sa difficulté à se concentrer : « Tout peut me distraire. Ça ne prend pas grand chose pour fuir mes responsabilités ».

En somme, les étudiantes ont énoncé spontanément certaines caractéristiques personnelles pouvant faciliter la transition et l'adaptation scolaires ou encore la rendre plus difficile.

4.3.3.5 *Évaluation de la situation³⁴ : perception actuelle du choix d'étude et perception du changement*

Pascale, Élise, Maude et Guylaine se sont dites « totalement » satisfaites de leur expérience universitaire. Pascale a trouvé que le choix d'études à l'université « est exactement ce à quoi je m'attendais. C'est vraiment une bonne décision ». Guylaine a trouvé pleine satisfaction :

C'est le meilleur choix que j'ai pu faire dans ma vie je pense. C'est super le « fun » et intéressant. J'apprends plein de choses nouvelles, ça change ma perception des soins. Je suis super heureuse dans mon choix. Ça répond à mes attentes, même plus.

Louise exprime son enthousiasme :

On apprend tellement de choses intéressantes. Nos professeures sont des expertes. Elles donnent des exemples et elles connaissent leur matière. Je leur pose une question, elles savent de quoi elles parlent. Je n'aurais pas fait ça autrement.

Par contre, Ally, Moli, Alexandra, Noémie et Marjolaine ont vécu une déception marquée quant à leur choix. Ally était fortement déstabilisée par la méthode pédagogique :

Ils n'ont pas parlé que c'était une méthode où l'on devait apprendre par nous-mêmes, qu'il fallait faire nos propres recherches, que la professeure était seulement là comme soutien ou tuteur, je n'ai pas eu vent de ça. Le premier cours, ça nous disait absolument rien, c'était inutile, ça nous aidait pas du tout dans notre pratique de soins. C'était une perte de temps. J'ai vraiment été déçue. La méthode d'apprentissage me satisfait moins, je ne m'attendais pas à cela. C'est du masochisme.

³⁴ Traduction libre du terme « *appraisal* ».

Par ailleurs, onze étudiantes ont vécu à la fois de la satisfaction et de la déception à l'égard de leur choix actuel d'études. Par exemple, Nadine a partagé à la fois sa déception face à ses cours et son désir de les poursuivre :

En ce moment, ça ne répond pas à mes attentes parce que je n'ai rien appris. J'ai tout déjà vu au cégep ou dans l'armée. La matière ne me rejoint pas dans le cours de recherche. Les différentes approches, on les avait vues au cégep ce qui fait que c'est déjà acquis pour moi.

Pourtant, elle a ajouté : « On a commencé un nouveau cours cette semaine et je trouve ça déjà mieux. Au moins, ça captait mon intérêt. C'est un coup à donner mais je pense que je ne le regretterai pas. Je suis bien contente d'avoir décidé de le faire ». Becky a aussi vécu une satisfaction mitigée : « Je suis contente de voir qu'on voit la matière plus en profondeur qu'au cégep ». Elle a toutefois partagé ses doutes, à un autre moment de l'entrevue :

Je ne peux pas dire que j'avais des attentes mais je suis quand même déçue. Je suis en train de me demander si j'ai fait un mauvais choix d'université. Je n'ai pas choisi la bonne université dans le fond pour répondre à mes besoins. Je suis déçue de la façon que la matière est présentée. Je suis déçue de la méthode pédagogique.

Quant à Paule, elle a témoigné ainsi :

Ça fait six semaines qu'on est à l'université et je n'ai pas approfondi. Ça ne répond pas encore à mes attentes. Il m'est arrivé de poser des questions à la professeure puis on ne me répondait pas vraiment. Je trouve ça dur parce que pour moi une professeure, c'est quelqu'un qui est là pour soutenir les étudiantes et ce n'est pas l'impression que j'ai eu jusqu'à maintenant à l'université.

Par contre, elle a nuancé ses propos : « Je suis contente. Je vais apprendre dans le deuxième cours. Ça va vraiment m'aider ». Caroline a également partagé sa déception :

L'université répond en général à mes attentes, c'est juste les cours qui me déçoivent. Je venais ici pour me perfectionner mais il y a beaucoup de cours, c'est redondant de la matière du cégep. Je trouve ça assez ordinaire. Il y a tellement de redondances que ça ne me rejoint pas. C'est plate de faire mon BAC juste pour avoir mon diplôme... Je suis déçue des cours, du contenu, de la théorie. C'est très théorique, je ne vois pas l'utilité.

Moli, Élise et Eugénie ont exprimé des doutes et des questionnements en ce qui a trait à la poursuite de leurs études. Elles étaient préoccupées par leur qualité de vie autant professionnelle que personnelle. Elles se questionnaient sur le rendement exigé par une « double vie » et aussi sur leur capacité à relever le défi des investissements scolaire et professionnel menés de front. À titre d'exemple, Moli a manifesté son inconfort de « commencer une étape sans avoir terminé la précédente ». Pour Élise, le fait de jumeler des études et le travail a été une source de questionnement. Elle était soucieuse de maintenir sa capacité de faire face sainement au travail et aux études : « On rentre travailler au mois de mai puis l'employeur te dit qu'au mois de septembre, il va encore avoir besoin de toi. Tu y penses deux fois. Est-ce que je m'inscris encore à temps plein ou je vais travailler ? ». Quant à Eugénie, elle a exprimé ses inquiétudes de cumuler de nombreuses responsabilités :

Est-ce que je vais être capable de continuer à vivre, avoir des activités extrascolaires et travailler ? Vais-je être capable de payer mes études ? C'est beaucoup de frais et de temps... Ça a été un changement d'aller en appartement?

Ces trois étudiantes ont toutefois poursuivi leurs études malgré ces doutes.

Ainsi, quatre étudiantes se sont dites « totalement » satisfaites de leur expérience universitaire. Dix étudiantes ont vécu à la fois de la satisfaction et de la déception à l'égard de leur choix actuel d'études alors que cinq étudiantes parmi lesquelles se retrouvent les trois situations d'abandon ont vécu une déception marquée. Il semble que le choix des études universitaires apporte aux étudiantes autant d'éléments facilitants que de défis dans leur transition et adaptation.

L'apparition de doutes face à la poursuite des études et le cumul des responsabilités ont constitué des défis de taille.

La perception du changement

Comme nous l'avons vu au chapitre II du cadre conceptuel, la transition selon Schlossberg *et al.* (1995, p. 27) représente un processus interactif dans lequel la personne devra s'adapter à un nouveau rôle et à de nouvelles routines. Elle devra aussi intégrer de nouvelles croyances et relations dans sa vie. Pour être en continuité avec les écrits se rapportant au modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995), les étudiantes ont été questionnées et se sont exprimées sur leurs perceptions des changements associés à la transition et l'adaptation scolaire dans les secteurs de leur vie comme les routines de vie, les rôles professionnels et personnels, leurs relations et leurs croyances. Nous les avons aussi questionnées sur les changements dans leur perception d'elles-mêmes et des autres. Selon le modèle, l'intégration de ces changements perçus pourrait être liée à l'intégration de la transition scolaire.

1. Les routines de vie

Quinze étudiantes ont perçu des modifications dans l'organisation de leur temps et dans leur style de vie alors que quatre étudiantes n'ont perçu aucun changement à cet égard. Par exemple, Carole, Tatiana et Noémie ont augmenté le temps d'études. Tatiana a précisé :

Tous les vendredis soirs, je sortais. Maintenant, je vais plutôt dormir étant donné que je suis fatiguée. Je sors moins. Avant, je remettais à plus tard. Je pouvais étudier une ou deux journées avant l'examen. Maintenant, cela me demande plus de travail, je m'y prends plus à l'avance. J'organise mieux mes études.

Pascale a vécu plusieurs ajustements :

Mes cours sont l'après-midi et j'ai toujours été lève-tôt. Depuis l'université, je dors tard le matin. Depuis que je suis arrivée, je dors tout le temps, j'ai l'impression de perdre ma journée. Faire des demi-journées a dérégulé mes repas. Puis le soir, je ne peux pas souper avant mon « *kickboxing* » alors, je soupe tard.

Maude a été affectée par les cours du soir : « Parfois je me lève tard. Cela change aussi la routine de vivre avec une colocataire ». Louise a dû s'adapter « à la vie adulte avec toutes les responsabilités qui viennent avec [...]. Il a fallu que je me mette plus dans mes études qu'au cégep ». De son côté, Noémie a constaté des changements à propos du transport, de la charge de travail qu'elle a trouvé « beaucoup plus grande [...] ça va très vite ». Carmen et Paule ont trouvé qu'elles avaient « plus de temps ». Pour des étudiantes comme Pascale, Ally, Marie-Pierre et Eugénie, rien n'avait vraiment changé à cet égard.

2. La perception du rôle personnel (perception de soi)

Quinze étudiantes ont rapporté des sentiments positifs face à elles-mêmes comme la fierté, le sentiment de compétence et d'autonomie. Par exemple, Élise a vécu la situation de transition à l'université comme une valorisation personnelle, en continuité avec ses objectifs de vie : « C'est quelque chose de flatteur. Je me perçois différemment dans le sens que je suis fière. C'est vraiment une fierté ». Carole a modifié sa perception d'elle-même : « Je suis capable d'y arriver ». Guylaine a renforcé son sentiment de compétence personnelle, spécifiquement « dans les relations humaines... je me sens plus éduquée ». Pour Maude, la transition vers les études universitaires a permis de développer plus d'autonomie : « J'ai mon chez-nous. Je me sens grandir, c'est moi qui gère mes affaires, mon budget, mon avenir finalement. J'ai la pleine possession de moi-même ». Tatiana a résumé sa perception d'être à la bonne place tout en consolidant sa pratique professionnelle :

Je suis capable de mieux prendre ma place en équipe. Je suis contente parce que c'est quelque chose que je voulais améliorer. J'ai plus d'autonomie. Ce que j'apprends à l'université me sert dans la vie de tous les jours. Je suis fière d'être à l'université.

Elle a aussi changé sa façon de se percevoir : « Aux yeux des gens, c'est comme si je paraissais plus respectable ». Quoiqu'en position d'abandon de programme, Marjolaine a aussi partagé son impression de satisfaction personnelle : « Je ne vis vraiment pas l'abandon comme un échec. J'ai mon estime de moi qui a augmenté ». Certaines étudiantes comme Marie-Pierre et Caroline n'ont observé aucun changement alors que Noémie a exprimé de la détresse : « Je trouve que j'ai une baisse d'estime de moi. Je ne me trouve plus bonne. Je ne comprends plus rien, c'est comme une autre langue. Je ne peux pas avoir quelque chose de plus négatif ».

3. La perception du rôle professionnel

Pascale, Paule, Andréanne, Moli, Maude, Guylaine et Eugénie ont perçu un changement de rôle comme infirmière. Par exemple Pascale a senti un « petit quelque chose de différent » qu'elle a décrit ainsi : « Quand je travaille, il y a des choses qui me viennent en tête qui ne me venaient pas avant. Je prends deux petites secondes de réflexion. Je m'en rends compte à propos de l'éthique, la confidentialité et le *caring*³⁵ ». Paule a commencé à se percevoir différemment, « comme une personne de référence. Je vais mieux analyser la situation clinique et comprendre comment ça fonctionne plutôt que de voir juste les symptômes ». De son côté, Guylaine a remarqué l'impact de ses apprentissages sur sa pratique clinique :

³⁵ *Caring* : une approche humaniste et relationnelle qui fait appel à des valeurs telles que le respect, l'engagement, la compassion, la préservation de la dignité humaine, la liberté de choix, la compétence et la réciprocité.

Oui, je tire des leçons. Quand je vais pratiquer, il y a des choses sur lesquelles je vais être plus portée à regarder maintenant. Je vais être plus attentive aux besoins des gens, ne pas juste donner des soins pour donner des soins. Un patient qui va pleurer, je vais essayer de prendre cinq minutes pour parler avec lui, être présente.

Pour ce qui est de Maude et Louise, elles ont plutôt perçu un changement de nature théorique. Maude l'a exprimé ainsi : « C'est pas mal plus spécifique, plus précis. Je comprends beaucoup plus. Le fait de faire des liens fait une grosse différence ». Huit étudiantes ont perçu des changements sur les plans de l'approfondissement des connaissances, de leur niveau d'autonomie ainsi que de leur vision des soins. Guylaine a pensé que son BAC changerait « sa vision des soins ». Nadine a partagé son impression de développer sa compétence : « C'est une très bonne révision des compétences que j'ai déjà. C'est un défi dans le fond ». Quant à Andréanne, elle a mis l'accent sur le « *caring* », surtout dans son milieu de travail. Pour sa part, Louise est stimulée à développer son savoir et à être plus professionnelle : « Il n'y a rien que j'aime moins qu'un patient qui te pose une question puis que tu ne sais quoi lui dire. J'aime être capable de dire que j'ai les capacités pour faire la job que je fais ». Evelyne a été ravie de mettre en application certains cours pratiques : « J'étais contente. Je suis plus autonome ». Élise a mentionné qu'en faisant le BAC, elle a l'impression d'une plus grande opportunité d'emploi : « On a le choix de choisir le travail qu'on veut ou aller travailler dans une échelle plus haute de la hiérarchie de l'hôpital ». Marie-Pierre a mentionné qu'elle se sentait « moins infirmière et plus étudiante qu'infirmière » et Ally avait encore l'impression d'être au cégep « dans ma tête ». Becky, Caroline et Eugénie n'ont perçu aucun changement sur ces plans.

4. La perception des relations

Carole, Pascale, Carmen, Ally, Tatiana, Élise, Louise et Alexandra ont perçu des changements dans les relations avec leur entourage proche. Elles ont rapporté

avoir moins de disponibilité de temps. Par exemple, Ally se dit beaucoup plus occupée depuis le début du trimestre : « Je passe moins de temps avec ma famille, mes amis et mon conjoint. Mon conjoint vit des frustrations ». Eugénie a vécu des ajustements « au niveau de la relation conjugale ». Quant à Tatiana, elle a souvent tenté d'influencer son conjoint pour qu'il retourne à l'école : « Je mets de la pression ». Paule et Maude ont trouvé que la vie universitaire a permis de favoriser les relations. Paule a perçu un rapprochement affectif au regard de certaines personnes : « Je suis près de ma cousine, je l'aide à analyser ses craintes, par rapport à sa fille qui a la fibrose kystique. Je suis plus en relation avec les gens ». De même, Maude se dit ravie de ses études universitaires qui l'ont amenée à développer de meilleurs liens avec sa colocataire et son copain : « Ça renforce les liens. Je vais partir bientôt vivre avec mon copain ». Pour leur part, Andréanne, Becky, Marie-Pierre et Noémie n'ont remarqué aucune différence.

5. La perception des autres

Huit étudiantes ont indiqué que leur cheminement d'études a modifié leur perception des autres. Carole s'est sentie « meilleure » comme personne : « Je m'éloigne des gens qui ont arrêté en secondaire 4 ou 5. J'ai tendance à me sentir au-dessus d'eux ». De même Guylaine a rapporté cette même impression : « Je me sens un peu plus supérieure pour les connaissances puis j'aime ça apporter mes connaissances aux autres ». Moli a aussi commencé à percevoir une différence entre elle et les personnes moins éduquées : « Je trouve que l'université, ça apporte quand même quelque chose de différent dans une vie. De l'autonomie et des connaissances ». Quant à Pascale, elle a raffiné son opinion sur le travail d'une infirmière clinicienne : « Je travaille avec une fille qui vient de terminer l'université et elle est tellement professionnelle, je vois la différence dans son attitude ». Pour Louise, elle a trouvé difficile d'expliquer ses études universitaires aux autres : « L'université, cela peut mettre des barrières entre les gens [...]. Je vois la

différence entre ceux qui sont allés à l'université et ceux qui n'y sont pas allés. Je vois la différence dans les connaissances que les gens peuvent avoir ». Caroline a constaté que « ceux qui ont fait des DEP³⁶, mes amis, ils ont leur maison avec leur « *chum* », puis nous autres, on est pas mal toutes chez nos parents ». Andréanne et Marie-Pierre n'ont remarqué aucune différence.

6. La perception des croyances

Dix étudiantes ont perçu des changements dans leurs croyances. Par exemple, Eugénie et Louise ont de nouveaux points de repère face à la connaissance. Eugénie a amorcé une réflexion sur sa pratique professionnelle :

Les jeunes infirmières qui n'ont pas étudié à l'université, il y a des affaires qu'on a apprises qu'elles n'ont jamais sues, alors elles font des erreurs. Je remets un peu en doute la pratique des autres [...]. Il y a des choses que j'avais apprises que je pensais que c'était correct et ce n'était pas correct finalement.

Louise s'est fait la réflexion suivante : « Quand on vieillit, on ne sait pas tout. J'arrive à l'université et je me rends compte que je ne connais rien finalement. Il y a tellement de choses à apprendre ».

En somme, quinze étudiantes ont perçu des modifications dans leur routine de vie, spécifiquement dans l'organisation du temps et du style de vie. Pour ce qui est de la perception du rôle personnel et la perception de soi, quinze étudiantes ont rapporté des sentiments positifs à l'égard d'elles-mêmes. Onze étudiantes ont perçu un changement de rôle comme infirmière. Aussi, certains changements ont été perçus dans les relations de huit étudiantes avec l'entourage proche. La vie universitaire aurait permis de favoriser les relations mais elle aurait aussi provoqué certaines

³⁶ DEP : diplôme d'études professionnelles de niveau secondaire menant au marché du travail.

tensions liées à la moindre disponibilité de temps. Huit étudiantes ont vécu un changement dans leur perception des autres. Elles se sentent « meilleures », « supérieures », plus autonomes et éduquées. Enfin, dix étudiantes ont modifié leurs croyances, leur perception du savoir et leur rapport à la connaissance ont été transformés.

4.4 QUATRIÈME DIMENSION D'ADAPTATION : COMPORTEMENTS ET STRATEGIES DE *COPING*

Le quatrième dimension du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) traite des stratégies d'adaptation. Ce facteur fait référence aux divers comportements utilisés par une personne pour faire face au changement. Dans notre recherche, ce volet tente de répondre à la question suivante : par quels comportements de *coping* l'étudiante fait-elle face à la transition scolaire? En effet, nous nous sommes intéressée, lors des entrevues auprès des étudiantes, aux stratégies utilisées par celles-ci pour traverser la transition et s'y adapter. Selon les suggestions de Pearlin et Schooler (1978), nous avons regroupé ces stratégies en trois catégories : les réponses de *coping* modifiant la situation, celles en maîtrisant le sens et, finalement, celles permettant de maîtriser le stress.

4.4.1 Première catégorie : réponses de *coping* modifiant la situation

Nous verrons dans ce qui suit les stratégies scolaires, professionnelles, financières et relationnelles vécues par les étudiantes. Ce type de réponses vise à modifier la source de la menace. Il s'agit de réponses telles que discuter ou négocier, faire preuve de son pouvoir personnel, poser des actions positives pour trouver une solution ou encore une recherche d'avis et de conseil.

Stratégies scolaires, professionnelles, financières et relationnelles

Les étudiantes ont utilisé diverses stratégies de nature cognitive pour faire face à leurs études telles que poser des actions positives, se fixer des objectifs, se donner des moyens, chercher des solutions, planifier et s'organiser. Par exemple, Carole a expérimenté la méthode utilisée au DEC : « Je me fixais de petits objectifs pour voir l'impact sur mes résultats. Après, je m'ajustais ». Elle prenait beaucoup de temps pour étudier. En plus, elle s'est proposé de faire des lectures plus approfondies et s'est acheté « un gros dictionnaire anglais/français des termes de médecine » pour mieux comprendre les textes.

Pour ce qui est des travaux scolaires, des étudiantes comme Nadine, Evelyne, Caroline, Guylaine et Alexandra ont expliqué les méthodes employées. Caroline s'est consacrée régulièrement à faire « des résumés de lecture car c'est efficace ». Alexandra a trouvé que c'était aidant de « relire la question et revoir le problème plusieurs fois pour voir comment l'aborder de façon plus facile ». Quant à Evelyne, elle a réalisé l'importance de s'investir dans ses études :

Je vais aller aux cours, relire et retranscrire mes notes de cours. Je me parle et j'essaie d'écouter au moins. Je vais au cours pour ma conscience. Je suis une fille qui étudie deux semaines à l'avance. Je vais beaucoup m'investir dans mon temps, juste avant les examens. À partir d'en fin de semaine, je mets ma « *switch à on* » [démontre son processus mental] pour étudier mes examens.

Guylaine a décrit ses pratiques scolaires : « Je souligne dans mon livre, je me fais des notes, j'essaie de me faire des petits tableaux résumés, j'ai besoin d'écrire. Je retranscris des choses pour que ça me rentre dans la tête ». De même pour Nadine qui a expliqué sa façon d'étudier et de faire ses travaux :

Retenir le côté important, c'était mon côté facile. Quand je lisais, je soulignais au fur et à mesure ce que je lisais, puis là à la fin, je lisais juste mes surlignés... je lisais la veille puis je me couchais. Le lendemain matin, je me levais de bonne heure, mais mon schéma je le faisais toujours la journée même.

De son côté, Maude a cherché à mieux comprendre la matière étudiée :

Je ne veux pas sortir en sachant le cours par cœur parce que je sais que dans deux semaines, je ne m'en rappellerai plus, alors, je veux vraiment comprendre. Je me prépare des défis à relever. Je réfléchis mes étapes à l'avance.

Elle a aussi ajouté l'impact constructif de se « motiver les unes les autres ». Andréanne a mentionné qu'elle avait l'intention de perfectionner son français « en suivant un cours de mise à niveau ».

De leur côté, Andréanne, Becky, Moli, Élise, Maude, Eugénie et Louise ont effectué des efforts de planification et d'organisation de leurs études. Andréanne a pris l'habitude de faire ses travaux tout de suite après ses cours. Becky et Moli ont fait référence au temps privilégié pour les travaux universitaires. Par exemple, Becky a révélé les efforts investis : « Mes journées de congé, je les prends pour faire mes recherches et mon travail ». Alors qu'Eugénie aimerait planifier à l'avance « la journée consacrée aux études ». Quant à Paule, Andréanne, Tatiana et Élise, elles ont pensé réserver plus de temps à leurs études. Andréanne a fait des essais pour se lever plus tôt alors que Paule a fait le choix de prioriser l'étude aux sorties : « Je pourrais sortir avec des amis mais je vais me consacrer à mon travail scolaire ». Élise s'est réajustée : « Je me suis réorganisée. Je travaille plus à la maison que je ne le faisais les autres années ». Voici le témoignage de Maude :

Je mets des efforts dans mes études surtout dans les cours plus durs. Je m'y prends d'avance pour mes travaux. Je gère mon temps. Si je n'ai pas envie d'ouvrir mes livres durant la fin de semaine, au moins je ne me sens pas coupable. J'arrête quand je ne suis plus capable.

Carole a aussi fait référence à la gestion du temps, elle se donnait un peu de temps de lecture dans l'autobus. Noémie a découvert les bénéfices du transport en commun pour optimiser son temps d'étude. Quant à Louise, elle a ainsi décrit sa façon de faire :

J'essaie de me mettre des objectifs la fin de semaine. Pendant la semaine, je fais les petites lectures mais la fin de semaine, je sacrifie telle journée pour les études. Je me planifie de l'étude à l'agenda. J'écris ce que je dois réviser. Je n'aime pas étudier, mais je me dis, là, je vais étudier. Dès que j'embarque dans mon étude, je peux étudier trois quatre heures et je ne m'en rends même pas compte. Je me planifie de l'étude à l'agenda. J'écris ce que je dois réviser.

Toujours du côté scolaire, les étudiantes ont utilisé des stratégies de gestion de l'apprentissage telles que l'identification de ressources aidantes. Deux étudiantes, Nadine et Andréanne, ont utilisé des stratégies efficaces de gestion du temps et des déplacements.

Huit étudiantes ont parlé aux ressources humaines disponibles. Carole, Ally, Moli ont référé à leurs professeures comme source de soutien scolaire. Par exemple, Ally, Moli et Alexandra ont déjà consulté des professeures pour avoir des conseils. Carole a pensé rencontrer ses professeures si elle n'obtenait pas de bons résultats : « Je vais être plus portée à aller voir mes professeures pour me former avant les examens et puis pour me faire pister. Mais pour l'instant, c'est un petit peu dur à évaluer étant donné qu'on est en début de programme ». Pour Moli qui vivait de l'insécurité, consulter une professeure a représenté une solution intéressante : « Quand je fais un schéma, que je ne suis pas trop sûre, je peux aller la consulter pour savoir si c'est correct ». Quant à Pascale, Tatiana, Caroline, Élise, Guylaine, Eugénie, elles ont trouvé plus facile de se référer à des pairs, des collègues et amies du BAC. Caroline et Guylaine ont réalisé que des échanges avec leurs coéquipières les réconfortaient. Par exemple, Pascale a trouvé ses collègues motivées : « C'est un bon environnement car c'est positif dans le groupe ». Pour Élise, son réseau social a fortement soutenu son adaptation. Voici son témoignage :

On se regroupe avec le monde qu'on connaît. C'est difficile d'être toute seule. C'est important le monde du cégep qui fait le BAC en même temps que moi car on s'aide. Sinon, je trouverais ça encore plus difficile d'aller à mes cours. Au moins j'ai cinq-six personnes que je connais et je peux aller

m'asseoir avec pour le travail d'équipe. J'ai un réseau social. Si je n'avais pas ça, ce serait plus difficile. L'adaptation, je la fais avec le monde du DEC, mon réseau social.

Pascale et Paule sont allées vers de l'aide institutionnelle externe. Par exemple, Pascale s'est tournée vers l'aide à l'apprentissage pour ses problèmes de concentration alors que Paule a planifié un rendez-vous avec l'orienteur : « [...] pour savoir vraiment ce qu'il faut pour entrer en CLSC et savoir si je peux y entrer même si je n'ai pas fini mon BAC ». Eugénie avait pris la peine de s'informer sur l'université au cours de ses études au DEC. Cela lui a permis d'imaginer un peu ce qu'elle aurait à y faire.

Pour leur part, Carole, Evelyne, Élise, Guylaine et Louise ont fait référence à la possibilité d'alléger leurs études en annulant certains cours, en s'inscrivant à temps partiel. Elles prolongeraient ainsi leurs études et allégeraient leur tâche scolaire. Par exemple, Élise a imaginé un plan de survie scolaire en cas de difficulté : « C'est sûr que si je vois que la charge de travail est trop élevée à la première session, l'option c'est de laisser des cours et de le faire en trois ans. Mais pour le moment, c'est correct. C'est un plan B qui reste dans ma tête ».

Les étudiantes ont aussi adopté des stratégies de nature financière et professionnelle. Carmen et Maude ont fait des économies durant l'été précédant leur entrée universitaire, cela leur permettait d'alléger les heures de travail durant l'année scolaire et être plus dédiées à leurs études universitaires. Par exemple, Carmen a préparé son année scolaire : « J'ai travaillé fort durant l'été pour économiser beaucoup d'argent ». Eugénie a réalisé qu'elle pouvait compter sur ses parents « si j'ai besoin d'argent ». Carole a aussi envisagé l'option de diminuer ses heures de travail afin d'améliorer sa disponibilité aux études.

Mentionnons aussi les stratégies relationnelles que Paule, Andréanne, Becky, Tatiana, Caroline, Maude, Eugénie et Alexandra ont explicitement expérimentées. Il

s'agit d'échanges avec les personnes proches et significatives telles que le conjoint, les parents, les amis et les personnes d'expérience. Nous ne nous y attarderons pas ici car nous avons déjà détaillé ce volet à la section 3.3 faisant référence au soutien.

Dans cette catégorie, les étudiantes ont utilisé des stratégies de nature réflexive, affective, scolaire (cognitive, gestion de l'apprentissage, aide institutionnelle et allègement des études), professionnelle, financière et relationnelle.

4.4.2 Deuxième catégorie : réponses de *coping* modifiant le sens de la situation

Ce type de réponse vise à maîtriser le sens (la signification) du problème afin de neutraliser cognitivement la menace, des réponses telles que la réflexion personnelle, le recadrage, la fuite sélective³⁷ et les récompenses gratifiantes (s'offrir des compensations). Dans cette section se trouvent ces trois types de stratégies.

Réflexion personnelle

Des étudiantes comme Carole, Carmen, Tatiana, Guylaine, Louise et Marjolaine ont adopté certains comportements de nature réflexive afin de faire face à la situation concernant leurs études. Par exemple, Carole a pris du recul pour analyser le problème autrement et trouver des moyens de s'adapter. Tatiana a témoigné de ses habiletés personnelles : « Je fais de l'introspection pour désamorcer, pour trouver des solutions qui me conviennent et pour agir en conséquence. Je les applique au fur et à mesure ». Evelynne a pris conscience de son pouvoir personnel face à son discours négatif concernant ses études : « Je dois rester positive parce que sinon, deux ans à répéter que c'est plate, il faut que j'arrête cela ». Caroline est encouragée par « sa vision » de son diplôme. Quant à Guylaine, elle s'est ajustée parce qu'elle « réfléchit et pèse le pour et le contre ». Elle a ainsi réussi à relever les défis « au fur et à mesure

³⁷ Traduction libre de « *selective ignoring* ».

et le plus vite possible ». Elle a ajouté : « J'essaie de me détacher, si la situation est trop intense ». Andréanne a témoigné de ses efforts pour trouver : « une nouvelle façon de fonctionner ». De leur côté, Pascale, Carmen, Andréanne et Moli ont partagé le dialogue intérieur entretenu avec elles-mêmes, dialogue qui leur permet de se donner un certain pouvoir personnel face aux défis rencontrés. Par exemple, Paule a mentionné faire le point au moment du coucher : « Avant de dormir, je prends une bonne demi-heure, je me mets de la musique et c'est un moment où je réfléchis ». Carmen tentait le plus possible d'arrêter de « m'en faire pour des riens ». Quant à Moli, elle s'est souvent répété « qu'il n'y a pas juste de toujours, toujours, toujours étudier. À un moment donné, c'est mieux d'avoir un équilibre, je pense, dans sa vie ». Maude a pensé réaliser un projet. Pour ce faire, elle s'est informée et a effectué les démarches nécessaires et cela lui a procuré beaucoup de satisfaction. Devant ses peurs, Louise se raisonnait le plus possible « dans sa tête » et se répétait souvent : « Je suis capable ».

Recadrage

Carole s'est comparée de façon avantageuse à ses collègues de classe :

Bien ce qui m'a aidé aussi c'est de me comparer un peu aux autres étudiantes. J'ai vu qu'elles vivaient ça un peu de la même façon que moi. Puis j'avais à faire ma place. Je pense qu'on le vit pas mal toutes de la même façon puis il y en a plusieurs qui vivent ça comme étant encore plus difficile. En se comparant, on se console. Parce que je vois qu'il y en a plusieurs qui ont de la difficulté avec l'apprentissage par soi-même. Faire les lectures et tout, elles ont de la difficulté à comprendre de cette façon là. Moi, je m'en sors bien. Donc, c'est sûr, si je regarde comparativement à eux, bien ça va bien... Il y avait déjà une étudiante qui avait lâché justement parce qu'elle n'était pas capable de travailler de cette façon-là. Donc, je pense que c'est vraiment ce niveau là qui fait la différence entre les étudiants.

De même, Moli a témoigné ainsi : « Je réalise que je ne suis pas la seule à vivre ce genre de choses. Je pense que de parler avec mes amies dans le BAC, ça permet d'essayer de voir si je suis dans la bonne voie ou pas ». Quant à Caroline, échanger

avec d'autres filles en sciences infirmières lui a été bénéfique : « Si on compare, on voit que les autres souvent ont les mêmes problèmes ». Puis, elle s'est rassurée car elle était inquiète concernant l'examen de l'Ordre : « On en a toutes parlé un peu ensemble et on se rend compte que nos interventions, ce n'était pas si pire, puis qu'on est pas mal dans le fond, tu sais on est pas mal toutes au même niveau ».

Pour sa part, Nadine a vécu au cours de son BAC et même de ses années d'études : « [...] une petite compétition avec ma cousine qui vient de terminer son BAC. Je l'adore ma cousine, mais ça a tout le temps été comme ça, cela vient de ma tante. Elle a toujours dit que ses filles étaient les meilleures. Ça ne me décourage pas, je le vois plutôt comme du défi ».

Fuite sélective

Nadine s'est donné les moyens suivants : « Quand quelque chose ne va pas bien, je fais une sieste. C'est là que j'oublie. Ou encore, je descends chez mes parents, je vais travailler sur le tracteur, à l'étable, débouler du foin, n'importe quoi, faire autre chose ». Carole a vécu une relation éprouvante avec son père car elle a réalisé qu'elle ne pouvait compter sur son soutien pour ses études : « Mon père puis moi, on est en conflit de valeurs perpétuel. J'ai déjà essayé de lui parler un peu mais ça n'a pas donné de bons résultats. Je ne vois pas ce que j'aurais pu faire de plus. J'évite donc de lui parler ».

Élise a envisagé de façon constructive un éventuel échec à l'examen professionnel :

Je me rassure, je me donne le droit d'échouer l'examen de l'Ordre et le reprendre. Je suis une personne comme ça. Si ça ne marche pas là, ça peut marcher en mars prochain. Il y a trois chances, ce n'est pas pour rien. Je me dis que je suis capable de réussir la prochaine fois si ce n'est pas maintenant.

Evelyne s'est presque fait violence moralement pour être présente à ses cours, comme si elle avait tenté d'oublier ou d'engourdir le malaise ressenti à l'école :

Je ne me lèverais même pas pour aller à mes cours [si je pouvais]. Le matin, me lever à 8h pour venir à mon cours. Tu es là de corps, mais tu n'écoutes pas ou tu n'es pas intéressée tout simplement. Ça c'est dur, mais tu n'as pas le choix. Moi, je le fais juste pour mon diplôme. Je sais que je vais finir quand même mon BAC parce que je veux avoir mon diplôme bachelière, mais je le fais juste pour avoir mon papier. Puis je vais aux cours juste pour aller aux cours. Puis j'en parle beaucoup avec mes amis qui vont à d'autres universités. Je pense que c'est unanime. Le monde trouve ça plate.

De son côté, Ally est allée plus loin en faisant référence aux séances de défoulement de groupe : « On se faisait des séances de « chialage *en gang* » afin de vider le méchant ». Tatiana a reçu un certain soutien de sa grand-mère sans pouvoir parler directement de ses difficultés. Elle a aussi ajouté des informations reliées à sa culture :

J'ai été éduquée d'une façon que, même si tu vis des injustices de la part des adultes, tu ne dis rien parce que tu es plus jeune. C'est un peu comme ça dans ma culture. Ça, c'est quelque chose que je ne respecte pas en dehors, mais que chez moi c'est là parce que c'est comme ça qu'on m'a éduquée. Chez moi, j'applique ça. Donc si avec mon père, il se passe des situations où il dit des affaires vraiment blessantes, mais je vais rien dire.

Récompenses gratifiantes

Carmen, Ally et Caroline ont référé à l'option de s'offrir des récompenses scolaires gratifiantes telles que « des cours ou des projets intéressants ». Par exemple, Ally a ainsi exprimé son opinion : « Les cours qui m'intéressent vont me pousser à persévérer et à maintenir mon intérêt. Je vais me placer dans des contextes plus facilitants comme m'inscrire à des cours de santé communautaire. Cela va me motiver ». De son côté, Carmen s'est donné une mission :

Je suis une personne très très « *leader* », alors ce que j'essaie, c'est de faire voir à mes amies d'université un autre côté du BAC. Elles pensent que ce n'est pas utile. C'est très difficile de se rendre compte que les gens, justement, perçoivent le BAC différemment... Je me sens beaucoup appelée à rendre le BAC positif.

Quant à Pascale, Nadine, Paule, Becky, Moli, Maude et Eugénie, elles ont mis en place des gratifications personnelles leur permettant de garder un certain équilibre dans leur vie. Pour Eugénie, il était essentiel de continuer à « prendre du temps pour moi, je trouve ça important. J'ai toujours porté attention à avoir des plaisirs dans ma vie autres que l'école. La fin de semaine, je ne passerai pas mes journées entières à étudier ». Maude s'est investie dans la recherche de projets stimulants « qui vont m'apporter de la joie » comme le projet de stage au Togo.

Dans cette deuxième catégorie, les étudiantes ont effectué des réflexions personnelles et du recadrage. Elles ont eu des comportements de fuite sélective et se sont aussi permis des gratifications scolaires ou personnelles afin de faciliter la transition.

4.4.3 Troisième catégorie : réponses permettant de maîtriser le stress.

Ce type de réponse fait référence à l'utilisation des stratégies de *coping* visant à maîtriser le stress, à favoriser une certaine accommodation pour éviter d'être dépassé par la situation. Il s'agit de comportements d'affirmation de soi, d'endurance passive ou encore de décharge émotionnelle.

Stratégies scolaires, personnelles et relationnelles

Les étudiantes ont décrit leurs stratégies scolaires, personnelles et relationnelles face au stress vécu. Par exemple, Evelyne était critique face à ses comportements scolaires : « Je prends ça trop *relax* ». Ses suggestions pour garder le contrôle du stress : « Étudier, faire mes lectures, comme ça, j'ai moins de stress ».

Tatiana a associé le stress à la surcharge scolaire : « Je m'y mets encore plus et ainsi je vais sentir que ce n'est pas si pire ». Maude s'est rapidement rassurée en prenant de l'information sur ses possibilités scolaires futures afin de :

Connaître les études nécessaires pour travailler dans le reste du Canada (son conjoint sera transféré dans l'Ouest canadien). J'ai un rendez-vous avec la responsable du programme pour savoir quoi faire pour l'année prochaine. Je trouve que je m'en sors super bien à ce jour. Je suis en contrôle. Ce ne sont pas les notes qui sont importantes. Je sais qu'en sortant d'ici, je vais avoir un bagage que je n'avais pas en entrant. C'est vraiment bon.

Du point de vue personnel, Carole, Nadine, Carmen, Paule, Moli, Tatiana, Maude et Eugénie ont associé quelques moyens à la gestion du stress tels que pleurer, faire du yoga, lire pour relaxer. Par exemple, Eugénie a eu le réflexe d'aller chercher des ressources et d'aller voir des personnes « [...] en qui j'ai confiance et qui ont de l'expérience [...] ». Je vais dire que ça ne marche pas, que je suis écœurée, je fais une crise de larmes, je vais pleurer puis après, ça va être correct ». De même Carole a témoigné de ses états émotifs ainsi :

Ma première réaction, c'est que je vais trouver ça bien difficile, trop grand, je vais me mettre à pleurer. Ensuite, je vais parler avec mon copain. Après ça, il m'est plus facile de voir ça comme un obstacle qui est surmontable puis je vais essayer de voir de quelle façon je peux m'adapter. Habituellement je vais mettre plus de temps, je vais essayer de me concentrer là-dessus, puis je vois que je suis capable de voir ça à long terme comme surmontable [...]. Je fais le vide pour relaxer. Je le fais encore un petit peu, mais c'est plus dans l'autobus. C'est peut-être ma période de repos. C'est quand je me rends chez mon copain le soir, je suis toute seule dans l'autobus, puis je lis, puis c'est ça qui m'aide.

Pascale a pris l'habitude de faire des listes :

Ça m'aide à calmer mon stress. J'aime ça être ordonnée. Je me fais tout le temps des listes. C'est peut-être pas quelque chose d'extraordinaire mais je me fais des listes puis je les barre. Ça m'aide beaucoup. Même si des fois je perds du temps à me faire des listes pour rien, ça me calme.

Nadine a décrit quelques moyens lui permettant de bien maîtriser son stress :

Je prends une grande respiration, je me dis que je suis capable. Je me parle à moi-même. Je me dis que même si je m'énerve, qu'est-ce que ça va donner ? Tu sais, je ne veux pas vivre pour ça, ça n'ira pas plus vite pour recevoir les résultats de l'examen de l'Ordre [...]. Quand je suis stressée puis qu'il y a quelque chose qui va pas bien, je fais une sieste. C'est là que j'oublie. Puis quand je me réveille, bien souvent, je trouve une solution. Dormir, moi ça me relaxe.

De même, Moli s'est souvent répété : « Je vais faire ce que je peux, à la place d'être super stressée ». Marie-Pierre a expliqué : « J'appelle mon amie. Je pleure puis je «capote et» [pour ainsi dire je perds la tête et je m'enthousiasme au point que] je veux lui raconter toute ma journée ». De son côté, Carmen a vécu un stress assez constant depuis son arrivée en soins infirmiers :

J'ai toujours ce petit stress mais ça m'aide beaucoup d'avoir ce stress là parce que je veux apprendre plus. Par exemple, je suis stressée quand je ne connais pas un médicament. Je vais me répéter : « Il faut que je le sache, il faut que je le sache ». Ça me démange, tu sais. Il va falloir que j'aie plus chercher ce que c'est. Il va falloir que j'aie plus au niveau des informations. C'est ma personnalité.

De son côté, Maude a réussi à réguler son stress en se parlant à elle-même : « Après l'examen de l'ordre, j'étais stressée. Je me suis dit que ça ne valait pas la peine d'être stressée pendant huit semaines ».

Du point de vue relationnel, onze étudiantes ont exprimé leurs besoins de parler, verbaliser, d'être en relation avec une ou des personnes de leur entourage proche. Par exemple, Carmen a témoigné ainsi : « Je parle et communique avec les autres. Je parle beaucoup avec mes amies et ma famille. Quand il y a quelque chose qui ne marche pas, je le dis ». De même Nadine a fait référence aux personnes proches : « Quand je suis stressée ou que quelque chose ne va pas bien, cela me fait du bien

d'interagir avec mes amies et mon copain ». Marie-Pierre a constaté que, souvent, les méthodes de gestion du stress sont venues à elle sans effort de sa part :

Souvent le monde vient me chercher. C'est souvent là que tu te trouves que tu as de bons amis, ils voient que tu ne vas pas bien puis ils viennent te chercher et te demandent ce dont tu as besoin. Je passe du temps avec mon copain. Parler avec mes amis qui me comprennent ou qui vivent les mêmes choses me fait du bien.

Quant à Guylaine, elle a expliqué son besoin de se valider. Elle a témoigné ainsi : « Je verbalise à tout le monde au fur et à mesure : ma colocataire, mes parents. J'appelle des amis qui ont vécu ça. C'est bien de chercher des conseils et de me valider ». Louise a diminué les visites chez ses parents afin de favoriser son détachement affectif et son autonomie personnelle.

Des étudiantes comme Carole, Moli et Élise se sont donné des moyens concrets pour bien maîtriser le stress, du côté professionnel et financier. Carole a diminué ses heures de travail. Élise a maintenu son travail en centre d'hébergement car c'était plus calme :

J'ai le temps de penser à ce que je fais et je valide avec d'autres. Je regarde les filles en centre hospitalier (CH) et me dis que j'aimerais ça, mais pas tout de suite parce qu'elles se font appeler à tout bout de champ pour du temps supplémentaire. Pendant l'école, ce n'est pas bon.

Quant à Moli, elle s'est rassurée en découvrant des options supplémentaires d'aide financière : « Si jamais je trouve que je suis trop serrée ou trop mal prise... je sais qu'il y a des prêts et bourses, je suis au courant. Justement, je ne veux pas que le niveau financier soit une source de stress. J'aime mieux vraiment me concentrer sur mes études ».

Sports et loisirs, des comportements très présents

Treize étudiantes ont parlé de la nécessité de « s'entraîner », « d'aller au gym » ou encore de faire des sports seules en groupe ou avec quelques amies. Ally, Tatiana et Guylaine ont mentionné leur désir de faire de l'exercice sans toutefois avoir le temps de le faire « en ce moment ». Voici le témoignage d'Ally : « Au cégep, j'allais au gym, ça m'aidait beaucoup. Je n'y vais plus, ce sont les sous qui me manquent ». Carole a exprimé ce besoin dans ces termes :

Je fais du sport. Ça m'aide à évacuer les tensions. Je suis inscrite à un centre de conditionnement physique, je fais du « cardio ». Je me sens bien après, ça m'aide à dormir, à être plus concentrée dans mes cours et dans mes études. J'essaie d'y aller deux fois par semaine. En ce moment, je n'y arrive pas toujours, mais j'essaie.

Pour ce qui est des loisirs, douze étudiantes ont fait référence à ce mode de relaxation. De nombreux moyens ont été employés tels que la lecture, le yoga, la peinture et « jouer d'un instrument de musique pour me détendre », « faire du Nintendo » ou de la peinture à numéro pour « évacuer le stress », regarder la télévision « pour me détendre », pour me calmer, « pour me décompresser » ou encore « pour relaxer mon cerveau », des sorties au cinéma ou au restaurant seule ou avec des amies « pour se changer les idées », de l'imagerie mentale et enfin, écouter de la musique relaxante.

Dans cette troisième catégorie, les étudiantes ont utilisé des stratégies scolaires, personnelles et relationnelles face au stress vécu. Le sport et les activités de loisirs ont aussi été très présents.

4.5 UNE SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTES

Afin d'enrichir la réflexion concernant le deuxième objectif de recherche, celui de cerner les conditions favorables à la transition de ces étudiantes et leurs défis

d'adaptation aux études universitaires, nous avons questionné les étudiantes, lors des entrevues, sur ces éléments.

4.5.1 Les conditions favorisant la transition et l'adaptation

Quinze étudiantes ont fait référence, en premier lieu, au soutien obtenu dans leur entourage proche comme la famille, les amies, les collègues étudiantes au BAC et/ou le conjoint. Ally a exprimé l'encouragement très positif reçu par les amis proches et les collègues de travail : « Mes amis sont contents que je fasse cette démarche. Mon père, à son travail, ses collègues aussi sont contents, ils posent beaucoup de questions, c'est motivant ». De même, Paule a témoigné de l'agréable satisfaction à interagir avec ses pairs :

Le fait d'avoir le même but commun avec mes collègues universitaires fait que je me sens mieux, j'ai plus de facilité à aller vers quelqu'un. Pour les apprentissages, ça m'aide beaucoup. Quand j'écoute un cours théorique et que je manque de la matière, je lis, j'écris quelque part, j'en parle avec d'autres, c'est toujours mieux. Notre professeure actuelle, on voit qu'elle a de l'expérience, elle répond à nos questions. Il y a deux personnes pour moi qui m'aident beaucoup : ma cousine et mon copain et mon réseau de soutien avec les personnes à l'école.

Carole a raconté son vécu concernant le soutien de son conjoint : « Il m'explique comment il a fait pour s'adapter. Il me permet de verbaliser mes sentiments puis mon vécu de transition. Je vois mon copain chaque jour. Je fais mes travaux chez lui. Lui-même, il considère les études importantes ». Andréanne et Eugénie ont constaté que leur capacité d'adaptation serait moindre sans la présence des collègues. Par exemple, Andréanne a trouvé stimulant de « se motiver avec d'autres collègues, sentir que j'ai des gens autour de moi qui m'aident, qui vivent un peu la même chose que moi, je n'aurais peut-être pas été autant adaptée si j'avais été seule ». Pour Moli aussi, la présence et l'entraide des amies ont clairement représenté une source de motivation : « Si je pense à la transition, le plus aidant, ce sont les pairs ».

D'autres étudiantes comme Evelyne, Guylaine et Louise ont fait référence à la présence et la compréhension des professeures. Guylaine a aussi partagé le fait que sa propre motivation était renforcée par le soutien positif autant de la part des professeures que de son réseau social :

Ce qui m'a aidée, c'est que je suis bien motivée puis en plus le fait d'échanger avec ma colocataire. Avoir du soutien de mon réseau social, ça m'aide bien gros. Les professeures sont disponibles et accessibles. Les professeures nous encadrent bien, pas qu'elles nous tiennent la main, mais les professeures sont là.

Pascale a identifié son expérience passée ainsi que les collègues de son équipe comme sources de soutien. Maude a décrit plusieurs facteurs aidants autant de nature pédagogique, personnelle que relationnelle :

C'est aidant de recevoir des exemples concrets qui font du sens [...] d'avoir ma colocataire, il y a une présence, je ne suis pas toute seule, avoir mon copain aussi. Le fait que les cours soient condensés en trois jours, j'ai donc quatre jours pour moi. Aussi, je reste proche de l'université. Je suis encore jeune.

De même, Evelyne a fait référence à des facteurs assez variés de nature scolaire dont sa motivation

[...] à avoir mon diplôme, le soutien de mes parents, de mon copain et de mes amis. Je peux choisir nos milieux de stage alors, j'ai choisi le milieu carcéral. Je veux faire des affaires différentes que je n'ai jamais faites. C'est bien qu'on ait le choix. Les professeures aussi sont compréhensives.

Tatiana a mentionné comment cela avait été utile de terminer son DEC en décembre pour « bien me préparer pour l'examen de l'Ordre ». Caroline a aussi référé à la vision de son diplôme, à la fin du BAC alors que Guylaine a pensé que la présence de sa propre motivation était un facteur aidant. De leur côté, Caroline et Maude ont souligné le fait que la durée des études était de « seulement deux ans ». Enfin, Maude, Guylaine et Louise ont trouvé vraiment utile le fait de ne pas travailler.

Avoir un meilleur soutien des professeures, ajuster l'approche pédagogique

Les étudiantes ont émis des suggestions et des souhaits quant au programme de formation intégrée. Pascale, Carmen, Ally, Paule, Andréanne et Becky ont vécu un grand dépaysement et ont demandé plus de présence, d'encadrement des professeures et plus de structure. Par exemple, Paule a témoigné de son désir d'être plus structurée et de pouvoir mieux profiter de la présence des professeures : « On ne sait pas où on s'en va, ce n'est pas assez clair ». Becky a souhaité que les professeures prennent « le temps de nous expliquer les objectifs du cours ». De même, Moli a vécu le même inconfort :

S'ils nous dirigeraient comme il faut, je ferais le travail puis je devrais être correct. J'aimerais ça avoir au moins une feuille avec tous les thèmes précisément à approfondir. Idéalement, j'aimerais avoir des références et les objectifs d'apprentissage. J'aurais voulu savoir si c'est comme ça dans les autres universités.

Quant à Noémie et Louise, elles ont adressé un questionnaire concernant l'évaluation. Noémie a déclaré : « Après la synthèse et l'analyse, les professeures devraient nous donner les bonnes réponses pour qu'on puisse au moins étudier quelque chose ». Louise a ajouté quelques suggestions de son cru :

Les professeures pourraient nous donner au début de la session un petit *quiz* de 20% au moins pour qu'on voit le genre de questions qu'ils peuvent poser. Si on avait ça, ce serait moins stressant rendu à l'examen qui vaut 40%. Il devrait y avoir de petits examens, même si c'est formatif juste pour voir quel genre de questions la professeure pose. Ça nous guiderait dans notre étude.

Enfin, Guylaine aurait apprécié être mieux « informée de toutes les possibilités de ce qu'on peut faire avec un BAC, présenter plus les avantages d'avoir un BAC ».

Evelyne a un peu l'impression de passer à côté de ses besoins de formation au niveau clinique. Elle aurait souhaité des cours

[...] plus pratico-pratiques qui vont plus nous être utiles, comme un cours sur les traumatismes, du perfectionnement pour pousser un peu plus la matière, des cours comme soins de plaies ou évaluation clinique, pour être plus proches de la réalité du travail.

De leur côté, Nadine, Andréanne, Evelyne, Guylaine et Louise ont partagé leur déception concernant l'organisation logistique de certains cours. Nadine aurait condensé les cours « en trois journées compactes, c'est-à-dire en trois journées de cours intensifs, du 8 à 5 ». Andréanne a suggéré de rendre disponible les notes des professeurs avant les cours. Quant à Evelyne, elle souhaiterait « avoir la semaine de lecture avant les examens. Pourquoi ils appellent ça une semaine de lecture, c'est plutôt la semaine de correction des examens pour les professeurs. Je serais prête à avoir ça comme une semaine d'étude ». Louise a fait part d'un besoin personnel : « Les professeurs pourraient nous donner une demi-heure pour manger entre les cours. On pourrait commencer à 8h au lieu de 8h30 et avoir trente minutes de dîner ». Evelyne et Guylaine ont aussi souhaité moins de cours. Par exemple, pour Evelyne « six cours, c'est beaucoup ».

Des solutions proposées au volet collégial (DEC)

Des étudiantes comme Paule et Guylaine auraient souhaité obtenir plus d'informations sur les options concernant le BAC dès la formation au DEC. Par exemple, Guylaine s'est trouvée « mal renseignée, car on peut être refusée à l'université de notre propre consortium ». Quant à Tatiana, elle aurait souhaité être mieux préparée au cégep : « Si au cégep on nous avait graduellement adaptées à avoir plus d'autonomie, ça aurait été plus facile. Ça aurait été moins drastique. Ils auraient pu mettre quelques cours en travail d'équipe, où on apprend à aller chercher nous-mêmes l'information ».

Une suggestion pour l'examen de l'OIIQ

Enfin, Élise, Guylaine et Louise ont suggéré que l'examen professionnel soit complété avant l'université car « ça aurait été un stress de moins. J'aurais été plus prête dès le premier cours ». Élise a ainsi témoigné :

L'examen de l'Ordre, c'est une grosse faille dans le système. Ça n'aide pas à commencer le BAC. L'examen devrait être fait avant le début du BAC, pour savoir si tu as échoué ou pas. Et si tu as échoué, si tu décides de faire quand même le BAC.

4.5.2 Les défis face à la transition et l'adaptation des étudiantes

Nous avons demandé aux étudiantes les défis les plus importants. Elles ont référé aux défis scolaires, professionnels et personnels.

Les défis de nature scolaire

Pour Carmen, les études n'ont pas semblé faire du sens : « Je ne vois pas ce que je peux apprendre de plus dans le BAC ». Des étudiantes comme Paule, Becky, Moli, Noémie, Evelyne, Caroline, Guylaine, Eugénie et Louise ont fait état de leurs commentaires et leurs suggestions en lien avec l'aspect pédagogique, les examens, les stages et l'organisation des cours. D'abord, Ally a trouvé dommage qu'il n'y ait pas eu de temps pour une période de transition. Paule et Eugénie ont déploré le manque d'autonomie comme étudiante universitaire. Eugénie est dérangée par le fait d'être confrontée à des cours obligatoires. Quant à Paule, voici son témoignage

Il y a une nouvelle affaire que si on manquait un cours, il fallait tout reprendre le travail, faire le travail chez nous. Ça a été la grosse histoire hier. On est plus à la maternelle ou au secondaire... Si on manque un cours, il faut se justifier! Tu sais, on est rendu à l'université là, on est responsable. Si on s'est rendu jusque là, ce n'est pas pour rien là. Elle voulait nous parler en petits groupes mais elle l'a fait devant tout le monde. D'habitude, je suis portée à être directe, à avoir une grande gueule, mais là je n'ai rien dit. C'est correct, on va faire comme tu veux!

Becky, Noémie et Louise étaient déçues par l'absence de rétroaction aux examens. Pour Noémie : « On ne nous donne pas de temps et on nous donne pas les bonnes réponses. On est seul dans nos apprentissages ». De même Louise a exprimé son inconfort avec « l'examen qui vaut 40%, si je me plante, c'est difficile de remonter et je n'ai plus grand temps pour améliorer la situation ». Becky n'a pas apprécié le fait « qu'on n'a aucune évaluation à date, on a juste 10% de ramassé ». De leur côté, Moli et Evelyne ont exprimé des critiques face à l'approche pédagogique ainsi qu'aux stages. Par exemple, pour Moli, le manque d'encadrement pédagogique a représenté un handicap majeur pour elle alors qu'Evelyne a vraiment questionné la nécessité des stages: « On est encore en stages. Le monde sont pas d'accord, il y en a le trois quart des étudiantes qui sont déjà infirmières, comment ça on va encore faire des stages? » Caroline et Guylaine ont fait des commentaires sur les cours. Par exemple, Caroline a trouvé les cours « plates [ennuyeux, alors que]... je venais ici pour me perfectionner! ». Pour Guylaine, la charge de travail associée à « six cours, c'est énorme ».

Les défis de nature professionnelle et personnelle

Des étudiantes ont partagé quelques commentaires de nature professionnelle et personnelle. Carmen et Evelyne ont partagé leurs réflexions quant aux conditions salariales de l'infirmière. Par exemple, Carmen a grandement déploré le salaire insatisfaisant des infirmières cliniciennes: « On veut des infirmières-bachelières mais on les paie pas ». Pour Evelyne : « On perd un salaire en étudiant... ce n'est pas tout le monde qui peut se permettre ça. En plus, on perd de l'ancienneté ». Marie-Pierre, Maude et Louise ont exprimé des préoccupations plus personnelles telles que la maladie de proches, l'éloignement de la famille et le déménagement vécu.

En somme, en ce qui a trait aux conditions facilitant la transition et l'adaptation, le soutien obtenu par l'entourage proche, les professeures et les collègues a été vécu comme très signifiant. De même, la motivation personnelle de l'étudiante a été soulignée comme étant un facteur aidant. Par ailleurs, les étudiantes ont émis

quelques suggestions en lien avec le soutien des professeures, l'approche pédagogique, la préparation au DEC et la passation de l'examen professionnel. Quant aux défis d'adaptation reliés à la transition, les étudiantes ont fait référence à certains défis scolaires, professionnels et personnels mettant à l'épreuve leur adaptation.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre V est composé de deux parties. La première se déploie selon une logique de continuité avec ce qui a été développé dans le chapitre IV. Nous y effectuons une discussion des résultats en tenant compte du cadre de référence du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995). Cette discussion nous permettra d'atteindre le premier objectif de recherche : *Comprendre l'expérience de transition et d'adaptation vécue par les étudiantes qui passent du DEC en soins infirmiers au baccalauréat en sciences infirmières, en contexte de continuum de formation (formation infirmière intégrée)*. Cette première section est subdivisée selon les quatre dimensions du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) : la situation de vie, le soutien, le soi et les stratégies de *coping* utilisées par les étudiantes.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous discutons des conditions favorables ainsi que des défis rencontrés lors de la transition et l'adaptation en milieu universitaire. Cette deuxième partie nous permet d'approfondir et de nuancer le deuxième objectif de recherche : *cerner les conditions favorables et les défis d'adaptation des étudiantes aux études universitaires*.

5.1 LA TRANSITION ET L'ADAPTATION DES ETUDIANTES

Comme nous l'avons annoncé précédemment, nous examinons la transition selon les quatre facteurs du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995). Nous

débutons par la situation de vie et poursuivons ensuite avec le soutien, le soi et terminons avec les stratégies de *coping* utilisées par les étudiantes.

5.1.1 La situation de l'étudiante

La première dimension du modèle a fourni la perspective avec laquelle nous avons pu recueillir de précieuses informations sur la situation de vie de l'étudiante au moment où elle expérimente sa transition à l'université. Lors de l'entrevue, les étudiantes infirmières ont été questionnées sur divers éléments associés au contexte scolaire tels que l'évaluation initiale de la situation de transition, leur choix d'études, leurs préoccupations passées et présentes, les situations courantes de stress, le synchronisme ou le bon moment du retour aux études, leur contexte professionnel et les pertes vécues associées au passage du DEC au BAC. Voici nos constats en regard de la situation de l'étudiante.

1^{er} constat : surcharges scolaires, organisationnelles et professionnelles

Les étudiantes ont vécu une expérience de forte surcharge autant scolaire qu'extrascolaire, dès la fin du DEC jusqu'à l'automne (travail et examen). Le parachèvement du DEC avait été ponctué de tâches telles que la fin de la sixième session de la formation technique, un stage international pour certaines, l'organisation du bal, les débuts au travail et la recherche d'un appartement pour plusieurs. Elles ont ensuite eu à faire face à de lourdes responsabilités professionnelles au cours de la période estivale précédant la rentrée scolaire. Ces responsabilités les ont amenées à une sérieuse prise de conscience en regard des exigences élevées et parfois même des horaires atypiques associés à la profession d'infirmière. Cette réaction nous a semblé tout de même étonnante. C'est comme si leur vie professionnelle les surprenait et sollicitait leur capacité d'adaptation de façon exceptionnelle et ce, même si le DEC en soins infirmiers, d'une durée de trois ans, propose aux étudiantes mille trente-cinq

(1035) heures de formation clinique dans de nombreux milieux généraux de pratique professionnelle.

Les étudiantes ont dû affronter la rentrée universitaire au début de l'automne tout en préparant, parallèlement, leur examen de droit de pratique prévu à la mi-septembre. Ajoutons à tout cela une attente approximative de deux mois pour obtenir leurs résultats d'examen. Parmi les stress les plus difficilement vécus, le trio incluant la rentrée universitaire, l'examen professionnel et l'intégration en milieu de travail a été mentionné fréquemment par plusieurs étudiantes. Se sont ajoutées à cela les pressions de l'entourage proche. En effet, des préoccupations de nature relationnelle ont été vécues en lien avec la famille, les parents et/ou le conjoint. Ces aspects de nature relationnelle sont traités dans la section qui porte sur le volet « soutien ».

Nous sommes amenée à constater que bien des conditions sont réunies pour rendre la tâche d'adaptation de ces étudiantes particulièrement ardue et parfois même périlleuse. Au cours des entrevues, nous avons effectivement été témoin de la détresse psychologique chez quelques étudiantes, particulièrement en regard de l'attente des résultats à l'examen professionnel. Par ailleurs, d'autres étudiantes ont tout de même réussi à tolérer cette « insupportable » attente des résultats. Certaines ont même vécu ces préoccupations et ces situations de stress extrême dans l'ensemble comme des défis stimulants.

2^e constat : le bon moment pour le retour aux études

Seize étudiantes se sont dites satisfaites du synchronisme du retour aux études. Les études ont été considérées par celles-ci comme un bon choix à ce moment-ci de leur vie. Plusieurs raisons ont justifié et encouragé leur détermination à poursuivre au BAC. Elles ont identifié le fait d'être disponibles et sans grandes responsabilités, le fait de ne pas se sentir prêtes à travailler, l'aide financière des parents, la présence des amies, la courte durée des études universitaires et la peur de perdre la motivation aux

études en y mettant fin à ce moment-ci. Par contre, la poursuite des études dès l'automne a été considérée un peu précoce par certaines étudiantes, mais la situation ne les a pas amenées à remettre en question leur projet d'études.

Notons que les témoignages des professeures ne vont pas dans le même sens. Ces dernières ont été critiques face aux comportements des étudiantes. De façon générale, elles ont eu l'impression d'observer un désengagement apparent des étudiantes à l'égard de leurs études. Elles ont fait face aux critiques spontanées et régulières de bien des étudiantes, comme si ces dernières se retrouvaient dans un contexte de « non-choix ». Elles ont pensé que certaines étudiantes, conscientes des enjeux professionnels liés aux finalités du BAC, ont eu tendance à poursuivre leurs études par obligation professionnelle plutôt que par désir de perfectionnement. De plus, et malgré leurs perceptions à l'effet que la plupart des étudiantes se disaient prêtes à affronter ce projet d'études universitaires, il a semblé aux professeures que la traversée du premier trimestre universitaire s'était avérée plus laborieuse que les étudiantes ne l'avaient imaginé. Il est possible que les observations effectuées par les professeures au sujet des comportements de désengagement apparent des étudiantes reflètent les difficultés d'adaptation de ces dernières, difficultés reliées aux étapes de la séparation et de l'errance, parfois mal assumées, et pourtant inévitables étant donné les changements provoqués par la transition.

3^e constat : les attentes à l'égard du milieu universitaire

En ce qui a trait aux préoccupations scolaires des étudiantes, elles étaient liées aux exigences particulières du BAC, à l'approche pédagogique innovante, aux examens, aux stages et au retard scolaire cumulé au fil des semaines. Quatre étudiantes se sont dites totalement satisfaites de leur choix d'études, onze étudiantes ont exprimé une satisfaction mitigée alors que les cinq autres ont exprimé une complète déception. Au sein de ces dernières, nous retrouvons les trois étudiantes en

situation d'abandon. En plus, des doutes et de l'ambivalence ont été exprimés chez quelques étudiantes.

L'approche par problèmes (APP), une approche utilisée dans un des deux milieux, a fortement déstabilisé et insécurisé des étudiantes alors que d'autres se disaient stimulées. Dans ce milieu, la méthode et le rôle de la ressource pédagogique étaient souvent mal compris et le travail d'équipe fréquemment source d'insatisfaction. Certaines étudiantes inscrites dans cette université n'avaient pas examiné les options offertes par le milieu d'études. Elles n'étaient donc pas informées de cette particularité lors de leur inscription. Certaines d'entre elles ont émis des regrets face à ce choix. Il faut tout de même noter que ce milieu leur avait réservé des heures de cours pour les aider à se familiariser, en début de trimestre, à cette approche centrée sur l'étudiante et le travail en collaboration. Les heures de ce cours préparatoire ont été appréciées par certaines, critiquées, voire jugées inutiles, par d'autres.

Enfin, dans le passage entre le DEC et le BAC, douze étudiantes des deux milieux se sont trouvées confrontées à des pertes scolaires en lien avec le DEC et sollicitant des efforts constants d'ajustement. Elles se sont dites fortement sollicitées dans leur adaptation par les intenses défis de l'environnement universitaire et ses nouvelles exigences. Elles se sont senties souvent déstabilisées par la logistique, la surcharge d'études, les contenus de cours, le peu d'indications quant à la préparation d'examens, les relations distantes avec les professeures, l'individualisme des pairs et de l'entourage ainsi que les pertes affectives. Ces témoignages concordent avec les écrits de Cameron (2003) faisant référence à la relation distante avec les professeures et à l'individualisme des collègues d'études. Ils concordent aussi avec les écrits de Bridges (1980) quant aux périodes de séparation et d'errance. Nous y reviendrons dans la section du soi. Quant à la présence de stages et surtout de l'évaluation sommative dans leur cheminement d'études, cela est apparu comme un non sens pour

certaines étudiantes. Ne sont-elles pas déjà infirmières? Elles ont fait diverses comparaisons avec l'expérience scolaire de niveau collégial comme si cette expérience devait se poursuivre sous la même forme à l'université.

Les perceptions des professeures nous donnent aussi quelques éléments importants de réflexion. Celles-ci ont remarqué une conciliation école-travail ardue, des évaluations négatives à l'égard de la présence de stages et une impression de désengagement apparent chez bien des étudiantes amenant les professeures à se questionner sur leur rôle d'encadrement et leur mode d'enseignement. Malgré les efforts fournis de façon continue, la satisfaction des étudiantes a été difficile à obtenir.

Que pouvons-nous comprendre de l'expérience de transition suite à ces constats? Ces témoignages étudiants nous portent à croire, comme le mentionne Tinto (1988), que le premier trimestre demeure pour de nombreuses étudiantes un moment de fragilité associé aux perceptions et aux attentes étudiantes. Ce moment est donc autant chargé d'éléments facilitateurs que de défis de transition et d'adaptation. Nous référant aux divers témoignages, nous observons que la vision de la vie universitaire est souvent remplie d'attentes implicites et peu réalistes à l'égard du BAC. Des étudiantes auraient souhaité la continuité des situations et apprentissages scolaires du DEC plutôt que de faire face aux exigences différenciées du BAC. Au cours du premier trimestre, les cours et les comportements des professeures et des pairs sont apparus pour plusieurs étudiantes inadéquats et peu conviviaux. Quelques étudiantes ont admis avoir été insuffisamment préparées face à cette expérience scolaire universitaire durant leurs études au DEC. Elles auraient apprécié être plus stimulées à développer leur autonomie et auraient aimé recevoir plus d'informations concernant le BAC.

Que se passe-t-il donc pour les étudiantes? Une hypothèse à l'effet que la personne en adaptation est confrontée à une intégration à de nouveaux rôles

professionnels, relations, croyances et routines est proposée par Schlossberg *et al.* (1995). Selon ces auteures, les étudiantes seraient confrontées à des changements de différente nature. Après le DEC et par conséquent durant les étapes de séparation et d'errance, les étudiantes ont été exposées à trois tâches primordiales d'ajustement menées de front (intégration au travail, rentrée universitaire et préparation à l'examen professionnel). Ces tâches font appel à des processus différents chez les étudiantes, d'autant plus qu'elles sont sollicitées par la résolution d'un processus de deuil face au DEC, perçu avec plus ou moins d'acuité par chacune. La situation se remarque dans les données d'entrevues : les étudiantes ont vécu un processus d'intégration au travail comme infirmière novice (CEPI) et ont été déstabilisées par les attentes scolaires universitaires exigeant une remise en question de leur pratique professionnelle. Avec un diplôme à peine obtenu, tout en étant en processus de préparation de l'examen professionnel (révision des trois années d'études collégiales), elles ont semblé surtout avoir besoin d'être validées dans leur profession, autant dans leur milieu de travail que par la réussite de leur examen de droit de pratique émis par leur corporation professionnelle. Par conséquent, il a semblé précoce pour un certain nombre d'étudiantes d'être rapidement sollicitées à remettre en question leur pratique professionnelle, et ce, dès le début de l'année scolaire. Les exigences universitaires ont pu provoquer, à des degrés divers selon les étudiantes, une dissonance cognitive amplifiée par les exigences de la séparation (s'éloigner du DEC) et de l'errance (être exposée à un nouvel environnement et un nouvel entourage au moment où l'adaptation professionnelle (travail et examen) était fortement sollicitée. Cela pourrait partiellement expliquer leurs constantes critiques à l'égard des exigences universitaires d'autant plus que le degré d'autonomie nécessaire aux trois tâches menées de front est élevé.

Si l'on fait référence aux étapes suggérées par Bridges (1980) et incluses dans le modèle de Schlossberg *et al.* (1995), on sait déjà que la période de séparation du DEC, à elle seule, cède sa place à une période d'errance particulièrement exigeante.

On peut penser que cette étape se vit dans le milieu du travail autant qu'à l'université. Des défis s'ajoutent pour la future bachelière. Les perceptions négatives des professeures à l'égard des comportements des étudiantes et leur questionnement quant à leur rôle d'encadrement et d'enseignement vont dans le même sens (étapes de séparation et d'errance amplifiées par la dissonance cognitive). En effet, les étudiantes ne semblaient pas à l'université pour les « bonnes raisons » et elles ont donné l'impression d'être difficiles à satisfaire malgré les efforts fréquents fournis par les professeures pour ajuster leurs exigences. L'insécurité vécue en regard des nombreuses tâches à accomplir semble avoir généré une partie des comportements négatifs des étudiantes associés aux exigences des cours, à la présence des stages dans le curriculum ainsi qu'à des difficultés de conciliation travail-études, la demande d'adaptation et les enjeux des tâches à accomplir étant à la fois intenses et surtout contradictoires. Ces insatisfactions éprouvées par les étudiantes peuvent apparaître comme les symptômes d'un malaise plus profond, celui d'une adaptation assez périlleuse chargée des défis de la séparation, de l'errance en plus de facteurs externes exigeants.

De plus, la situation d'adaptation est complexifiée par le duo simultané de la rentrée universitaire et de l'examen de droit de pratique. Si l'on fait référence aux forces et/ou fragilités associées à chacun des quatre facteurs du modèle d'adaptation, cette période de confusion semble mener à elle seule à un certain seuil critique au-delà duquel l'équilibre quant aux ressources adaptatives d'une étudiante est rudement mis à l'épreuve.

En ce qui a trait à l'approche pédagogique « innovante », Béchard (2001), souligne le caractère assez récent de l'innovation pédagogique à l'enseignement supérieur : « Nous pensons que le phénomène des innovations pédagogiques reste marginal quand on considère l'ensemble des premiers cycles des facultés universitaires ». En effet, cette approche par problèmes a été implantée en 2004 dans

ce milieu universitaire, Notons d'abord que la recension des écrits scientifiques effectuée par Bécharde (2001) va dans le même sens que les témoignages des étudiantes dans notre recherche. Elle nous apprend les diverses interrogations des étudiants en regard des innovations dont ils ont été l'objet. Dans certains cas, l'expérimentation de l'approche a été appréciée alors que, dans d'autres cas, elle a été refusée par les étudiantes. Les raisons de cette ambivalence étudiante sont multiples. À ce moment-ci, la documentation ne permet pas encore, selon cette recension des écrits, d'en départager les vrais motifs. Du côté des professeurs, un élément important semble ressortir, celui de l'orientation épistémologique et du rapport au savoir du professeur utilisant l'approche « innovante ». Bécharde (2001) suggère donc d'investiguer le rapport des professeurs à l'innovation, soulignant que les conceptions de l'apprentissage des professeurs et des étudiants auraient avantage à coïncider. Cela éviterait, pour les premiers, de valoriser les apprentissages plus en profondeur alors que les étudiants continuent à souhaiter des apprentissages en surface avec lesquels ils sont plus familiers. Dans notre recherche, ce décalage professeure-étudiante a été mentionné à quelques reprises au cours de nos entrevues, autant par des étudiantes que par des professeurs.

D'autres données nous permettent d'éclairer les processus de transition et d'adaptation. Il s'agit de la perception des étudiantes, vers le mi-trimestre, quant à la pertinence du choix des études universitaires et celles de leur perception de l'intégration du changement dans leur vie professionnelle et personnelle. En effet, nous observons que certaines situations d'adaptation ont été interprétées de façon extrême par certaines étudiantes. Il nous apparaît utile de faire un court rappel sur ce déterminant fondamental intégré dans le modèle d'adaptation, celui de l'évaluation initiale de la situation de transition effectuée par la personne à partir de ses perceptions. À l'instar de Lazarus & Folkman (1984), Schlossberg *et al.* (1995, p.74) rapportent que la perception initiale joue un rôle fondamental dans la capacité adaptative d'un individu: *“La clé se trouve vraiment dans la perception de la*

personne à l'égard d'une source de stress, d'une situation ou d'un événement car ceux-ci peuvent être perçus autant comme un obstacle qu'un défi"³⁸. En effet, des écarts importants entre les perceptions des étudiantes questionnées ont été constatés, certaines étudiantes se disant stimulées par les situations vécues alors que d'autres se disaient plutôt découragées et dépassées par l'ensemble des défis professionnels et scolaires.

4^e constat : les conditions de travail

Sept étudiantes ont eu de la difficulté à obtenir leur congé d'études, cinq autres ont renoncé au travail ou encore ont temporairement choisi un travail en dehors du champ des soins infirmiers, et ce, dans le but de se donner des conditions favorables à leurs études. Dans l'ensemble, les étudiantes se sont dites satisfaites de leur expérience en milieu de travail, de leur horaire (habituellement deux jours par quinzaine) ainsi que de leurs conditions de congé d'études. Pour deux étudiantes, ces congés ont été assortis de soutien professionnel de la part du supérieur immédiat ou de l'employeur. Deux étudiantes ont manifesté de l'inconfort à l'égard des heures travaillées (trop ou trop peu) ou encore ont déploré de devoir renoncer, durant leurs études universitaires, à de l'expérience professionnelle, des revenus et des années d'ancienneté non cumulées.

Des étudiantes ont semblé mettre en œuvre des stratégies spécifiques d'adaptation, celle de limiter le temps investi au travail et celle de trouver un lieu de travail ouvert aux congés d'études, afin d'éviter de mettre en péril le cheminement scolaire amorcé. Cela nous apparaît comme un comportement étudiant adaptatif. Onze étudiantes se sont dites confortables en regard de leur situation de travail.

³⁸ Traduction libre de : « *The key is the way the person sees the strain, stressor, event, whether it is perceived as harmful, benign, or challenging* ».

Mentionnons que des divergences importantes ont été observées par les professeures et responsables de direction à cet égard. Selon leur point de vue, les étudiantes éprouvaient des difficultés quant à la conciliation travail-études. Elles semblaient travailler beaucoup trop d'heures, et utilisaient même pour travailler les journées réservées à l'étude.

Enfin, nous remarquons une réaction particulière chez neuf étudiantes qui se sont dites propulsées vers leur projet de BAC suite à un difficile été de travail, comme CEPI, en milieu hospitalier. Bien des situations associées aux piètres conditions de travail, à la pénurie du personnel infirmier, à la sollicitation constante pour les heures supplémentaires et aux efforts physiques exigés ont été vécues comme des « déclencheurs positifs » pour la poursuite du BAC.

5^e constat : des pertes personnelles résolues

D'après les étudiantes, les pertes personnelles vécues (décès de la mère, de grands-parents, divorce et éloignement paternel, maladie grave de parents ou d'amis proches, rupture amoureuse), qu'elles soient anciennes ou récentes, n'ont pas négativement influencé leur vie scolaire actuelle. Les pertes vécues ont été résolues à leur satisfaction. Elles auraient parfois même teinté de façon positive leur projet d'études. Ces situations suggèrent la capacité de ces étudiantes de reconnaître et de nommer leurs difficultés pour ensuite se mettre à la recherche de moyens d'améliorer leur situation. Elles ont confirmé, dans leurs témoignages, la mise en action de stratégies pour traverser les difficultés sans mettre en péril le cheminement scolaire.

Pourrait-on voir dans ces deux derniers constats des indices de capacité et de maturité adaptative reliés au développement personnel de certaines étudiantes? En effet, des étudiantes ont semblé avoir résolu les pertes personnelles en prenant du recul face aux expériences passées. Elles ont aussi ajusté leur investissement professionnel en fonction des exigences scolaires. La situation professionnelle

précaire des infirmières en milieu hospitalier a stimulé le désir de croire en un avenir meilleur. Nous croyons que ces étudiantes ont fait preuve de capacité réflexive, ce qui a permis de repousser leurs limites personnelles, peut-être même au-delà d'un seuil critique et de développer des habiletés, mûries au fil des expériences passées durant les années précédant le BAC, pendant leurs études au DEC ou encore avant cette période. Elles ont ainsi démontré une bonne capacité adaptative.

5.1.2 Le soutien

Ce thème regroupe d'autres enjeux adaptatifs de la transition en lien avec le soutien. Lors de l'entrevue, nous avons questionné les étudiantes infirmières sur le soutien provenant des personnes significatives, de leur entourage amical, social, communautaire, institutionnel (ressources universitaires et l'accueil reçu) et du soutien pratique. Nous avons aussi vérifié la présence de pressions ou d'attentes négatives à leur égard ainsi que leur niveau de satisfaction face au soutien reçu.

Le soutien provient essentiellement des relations intimes, de la famille, du réseau social/communautaire/professionnel et de l'institution universitaire. Ces sources sont en lien avec deux aspects différents du soutien : l'aspect affectif (expression d'amitié, d'amour, de respect, de compréhension et d'admiration) et l'aspect pratique (informations, services d'aide financière, gardiennage, etc).

Tout d'abord, l'impact du soutien affectif reçu des proches et de l'entourage universitaire a été souligné et apprécié. Des références au soutien affectif des proches (parents, fratrie, copain et amies) et de l'entourage professionnel (professeures, collègues d'études et de travail) ont été faites. Les témoignages portaient aussi sur les ressources pratiques de toutes sortes. En effet, les ressources pratiques telles que le soutien financier parental, les personnes-ressources de la bibliothèque, le soutien informatique et le service aux étudiantes (orientation, aide psychologique, prêts et bourses) ont été bénéfiques. Toutefois, même si le soutien des proches a représenté

une ressource déterminante, il a aussi comporté quelques irritants. Sept étudiantes ont vécu une profonde déception face au soutien des proches. Par exemple, les pressions négatives, les désaccords et les conflits avec les parents, la famille ou encore le conjoint ont été vécus. Cinq témoignages étudiants concernant le soutien attendu mais non reçu des personnes proches a semblé susciter des stratégies défensives face à la transition universitaire. Nous traiterons de cet aspect dans la section des stratégies de *coping*. Il nous a semblé que le soutien relationnel pouvait faire une différence pour les étudiantes et qu'il avait fortifié ou fragilisé la période de changement et donc la capacité d'adaptation selon la situation vécue.

Rappelons comment le vécu étudiant concernant chacun des types de soutien a suscité diverses réactions tout autant constructives que négatives. Par exemple, l'accueil universitaire a été apprécié et jugé très utile par certaines étudiantes mais très peu considéré par d'autres. Douze étudiantes étaient ravies par la qualité de cet accueil, par la présence des directions, des professeures, des personnes ressources et l'information fournie par l'université, alors que d'autres étaient critiques ou encore indifférentes en regard des efforts déployés. De même, en ce qui concerne l'aide pédagogique des professeures, des collègues universitaires ainsi que des services aux étudiantes, ce soutien a été grandement apprécié par certaines mais il a aussi créé des déceptions chez cinq étudiantes. La perception des étudiantes a varié quant à l'utilité de ce soutien et quant à la disponibilité des ressources. Neuf étudiantes ont mentionné le climat stimulant grâce à des collègues du BAC et du milieu du travail alors que six autres trouvaient que le climat négatif les avait complètement découragées. Encore une fois, on peut voir que les perceptions étudiantes à l'égard du soutien des proches et de l'entourage universitaire influencent la capacité d'adaptation autant dans un sens positif que négatif. Enfin, ajoutons que deux étudiantes ont vécu des événements imprévisibles et parfois tragiques comme des accidents, la maladie des parents ou encore le départ impromptu du père à l'extérieur du Québec. Ces événements pouvaient fragiliser de façon significative le soutien obtenu jusqu'alors.

Nous notons un écart significatif entre les perceptions étudiantes et celles des professeures. Ces dernières ont l'impression d'avoir fait des efforts constants d'ajustement à l'égard des étudiantes au cours du trimestre d'automne, et ce, dans le but de les soutenir. À leurs yeux, ces efforts n'ont pas semblé être perçus ou appréciés par les étudiantes. Les professeures, un peu essoufflées de cette surcharge de travail, se sont fortement questionnées à propos des nombreux commentaires négatifs des étudiantes envers le programme, se demandant si ce n'était pas une façon de tenter de « s'en tirer sans trop fournir d'effort ».

Force est de constater que le soutien est vécu par les étudiantes comme une source d'adaptation indispensable. Il existe néanmoins de grands écarts entre les perceptions des étudiantes, certaines vivant les obstacles de façon dramatique alors que d'autres les ont interprétés de façon positive et les ont transformés à leur avantage. Qu'en est-il? Tout d'abord, nous croyons que toutes les sources de soutien offertes ont été utiles mais aucune individuellement ne peut être considérée comme suffisante, chaque étudiante étant réceptive à certaines formes d'aide plutôt que d'autres, chaque étudiante portant des lunettes perceptives différentes. Nous avons également remarqué que les besoins de soutien sont dynamiques et peuvent changer de façon assez drastique sur une courte période de temps. Cette constatation va dans le sens des réflexions de Schlossberg *et al.* (1995) qui soulignent la position centrale des perceptions et la relativité des réactions associées à la transition.

Ayant été confrontée à plusieurs reprises, au cours de nos entrevues de l'automne, à la présence d'indices de détresse scolaire et personnelle, une réflexion émerge à propos des étudiantes en situation de fragilité et dont les besoins sont plus complexes. Ces dernières étaient moins en mesure de profiter du soutien universitaire. Cela nous amène à nous demander s'il est possible de déceler cette détresse scolaire et comment offrir, au moment opportun, un soutien adéquat. Quel est le rôle de l'université, des professeures et des collègues étudiantes dans ce

processus transitionnel ? Les étudiantes en détresse ont peu utilisé les services d'aide même si elles les connaissaient. Ménard *et al.* (2007) font le même constat dans leur étude, à l'effet que les étudiantes en transition n'utilisent que très peu les ressources d'aide qu'elles connaissent. Rejoindre ces étudiantes pourrait être considéré comme un défi de taille, celui de pouvoir saisir au vol l'ampleur du besoin d'aide et, au moment opportun, de pouvoir leur fournir l'aide appropriée. Cela a été possible avec Karine qui aurait abandonné sans le soutien d'une « oreille extérieure attentive ». Son désarroi était palpable. Elle nous a dit, lors d'une deuxième entrevue au trimestre d'hiver, que ce soutien lui avait permis de faire le point face à son avenir et ses objectifs de carrière. Elle avait ainsi retrouvé sa motivation à poursuivre ses études et s'est alors réinscrite au trimestre d'hiver au lieu de quitter le programme. Rappelons ici que deux étudiantes ayant abandonné le programme se sont rapidement mises en retrait, au début du trimestre d'automne. Une troisième, Noémie, a abandonné son programme suite au conseil d'une personne de son entourage. Le lendemain, elle avait déjà quitté. Qu'est-ce qui l'a fait basculer vers un abandon de ses études? Était-elle en déficit dans l'ensemble de ses ressources de soutien et d'adaptation? Elle vivait une période de fragilité et avait ainsi dépassé son point critique d'adaptation. Le recours aux ressources disponibles n'a pas semblé ni possible ni utile pour elle. Delannoy (2004) nous fournit un élément de réponse : « le fait de se sentir compris est précisément ce qui permet de changer ... un espace de liberté et de sécurité qui peut permettre de sortir des situations de blocage » (Delannoy 2004, p. 16). Viau (2009, p. 55-56) va dans le même sens en suggérant d'offrir des relations pédagogiques fondées sur l'empathie. Par conséquent, pourrait-on envisager de créer des espaces de partage et de discussion authentiques entre les professeures et les étudiantes ? Est-ce réalisable dans la mesure où les étudiantes partageant leurs inquiétudes et leurs vulnérabilités seraient éventuellement en contact avec ces mêmes professeures dans un contexte d'évaluation? Le témoignage de Karine nous a

clairement fait ressortir son appréciation de la confidentialité et de l'anonymat de nos échanges.

5.1.3 Le soi ou « *self* »

Le troisième facteur du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) décrit les caractéristiques de la personne en processus de transition et les enjeux adaptatifs qui y sont associés. Dans notre recherche, ce facteur renvoie à l'étudiante elle-même et à ses forces personnelles face aux événements. Nous avons questionné les étudiantes sur huit thèmes, soit les expériences de transition passées, le parcours scolaire, les pertes scolaires, les attentes et objectifs scolaires et professionnels, la motivation scolaire, la perception de leur compétence et les traits de personnalité. Ces thèmes sont associés aux trois sous-catégories du soi de Schlossberg *et al.* (1995), celle de l'aspect développemental, celle des engagements et des valeurs, et enfin, celle de la perspective de vie. Nous avons analysé les perceptions des étudiantes quant aux changements vécus. Rappelons que les données de nature démographique ont été traitées précédemment au chapitre de la méthodologie.

5.1.3.1 L'aspect développemental

L'aspect développemental de Schlossberg *et al.* (1995) fait référence à la première sous-catégorie. Nous y traitons des expériences similaires de transition, des changements dans le parcours scolaire et des pertes personnelles reliées au passage universitaire. Nous y avons fait trois constats.

Comme premier constat, les expériences de transition passées ont laissé de bons souvenirs d'apprentissage. Six étudiantes du premier milieu ont traversé de nombreux défis, obstacles et ajustements au cours des transitions passées, transitions remontant parfois jusqu'à l'école primaire. Malgré des efforts d'ajustement manifestes, les multiples adaptations passées vécues par les étudiantes au cours de leur cheminement

scolaire n'ont pas altéré leur confiance dans leur capacité scolaire. Au contraire, elles en ont gardé un souvenir positif et elles ont trouvé que ces expériences avaient représenté des occasions d'apprendre sur soi et d'effectuer de petites réussites. Ces expériences ont semblé augmenter leur confiance en leur capacité d'apprentissage scolaire.

Un deuxième constat est lié aux pertes scolaires provoquées par la fin du DEC et vécues par douze étudiantes. Ces pertes ont été associées à l'augmentation des responsabilités scolaires, aux relations parfois plus distantes avec les professeures et avec le groupe de pairs. De plus, sept étudiantes ont été confrontées à des pertes affectives associées aux amies, à la famille, au conjoint ainsi qu'à des modifications dans les activités de loisirs et de sports. En ce qui a trait aux pertes professionnelles, il s'agissait surtout de la perte de l'expérience professionnelle et de pertes financières vécues par deux étudiantes. Trois étudiantes ont spontanément comparé l'expérience « plus intime » vécue au DEC en soins infirmiers, l'expérience du passage à l'université les ayant laissées quelque peu aux prises avec un espace affectif insuffisamment comblé. Elles se sont senties seules sans une présence plus constante de leurs enseignantes. Toutes ces pertes ont été considérées comme difficiles quoique l'espace non comblé ait été vécu différemment selon les ressources d'adaptation de chaque étudiante. La période de séparation et d'errance amène l'étudiante dans un processus de deuil dont l'intensité varie en fonction de son expérience passée du deuil, de son développement personnel et de l'équilibre entre ses ressources personnelles et les défis rencontrés. Comme nous l'avons vu dans la section sur la « situation de vie », certaines étudiantes ont été confrontées à la résolution d'un processus de deuil durant leur cheminement antérieur et elles l'ont fait avec succès. Nous croyons que cette expérience de deuil antérieurement résolu représente un atout développemental et adaptatif pour les étudiantes faisant face à un processus de perte scolaire.

Quant au troisième constat, il s'agit de la décision de certaines étudiantes en regard de la réorientation de leur carrière ou de leur choix d'un nouveau lieu d'étude. Ces décisions ont été vécues par les étudiantes comme des gestes appropriés et constructifs. En effet, elles ont surmonté ces changements à leur satisfaction. Non seulement les étudiantes touchées se disaient-elles sereines face à ces ajustements de leur cheminement, mais elles ont signalé, avec le recul, le bien-fondé de leur parcours scolaire et de leurs choix professionnels actuels. Les témoignages des étudiantes ont mis en lumière des perceptions positives quant à leur décision concernant leur cheminement scolaire professionnel. Ces étudiantes ont fait preuve de capacité d'adaptation en se rapprochant de leurs désirs professionnels profonds. Nous croyons que ces étudiantes ont pris de la maturité dans leur capacité adaptative à travers ces défis. Bandura (1997; 2003) nous fournit, sur ce point, un éclairage :

Les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir (p. 125).

5.1.3.2 Les engagements et les valeurs

Cet aspect, que nous avons traduit par les engagements et les valeurs, fait référence à la deuxième sous-catégorie de Schlossberg *et al.* (1995), Nous y traitons des objectifs et des attentes scolaires et professionnelles, des valeurs ainsi que des éléments déclencheurs de la poursuite des études en lien avec le soi.

Comme premier constat, nous observons que les valeurs familiales ont été vécues par quatorze étudiantes comme des éléments encourageant la poursuite des études. Les témoignages d'étudiantes sur l'influence marquante des valeurs familiales et de leurs valeurs personnelles ont fait partie des éléments significatifs. Six étudiantes se sont dites imprégnées et influencées par les modèles inscrits dans leurs familles (choix des parents, de la fratrie envers la formation universitaire, le « contre-

modèle » du père peu éduqué) de sorte que la poursuite des études allait nécessairement de soi. Bloom *et al.* (1985) rapportent avoir interrogé des pianistes, des athlètes et des chercheurs de haut niveau :

Lorsqu'on les questionnait sur leur relation avec leurs parents lorsqu'ils étaient enfants, ces personnes exceptionnelles ont toutes déclaré qu'ils avaient joué un rôle déterminant dans leur motivation à poursuivre leurs idéaux (p. 73).

En ce qui a trait à l'engagement, nous remarquons que certaines étudiantes ne se sentaient pas prêtes à assumer les responsabilités liées au marché du travail à cause de leur jeune âge, à cause d'un besoin de consolider leur compétence ou encore de réfléchir plus amplement à leur avenir. Pour ce qui est des enjeux liés à l'inscription au BAC (objectifs visés à court et moyen terme, attentes), nous remarquons chez les étudiantes de nombreux objectifs de « maîtrise » des compétences professionnelles signifiant leur désir de se perfectionner plutôt que de performer. Selon Darnon *et al.* (2009, p. 125), « les buts de maîtrise (aussi appelés buts d'apprentissage ou buts d'implication dans la tâche) correspondent à la volonté d'apprendre, d'augmenter son niveau de connaissance ». Plusieurs avenues ont été envisagées par les étudiantes, avenues allant toutes dans le sens d'ouvrir de nouvelles possibilités de travail. Elles ont manifesté, entre autres, leur intention de s'orienter vers la santé communautaire ou vers des spécialités bien précises, de voyager à l'extérieur du Québec, de faire de la recherche, d'enseigner, d'ouvrir un CHSLD, de développer une spécialité ou encore de poursuivre leurs études au deuxième cycle ou en spécialité. Certaines ont tout simplement partagé leur plaisir à vivre l'expérience universitaire ainsi que leur intention, par la suite, de « prendre de l'expérience en milieu hospitalier ».

En somme, l'importance des modèles parentaux et la présence forte des objectifs de formation se retrouvent dans les témoignages recueillis. En effet, ces facteurs internes et externes sont en lien avec l'engagement et la motivation scolaires. Selon le modèle de Chouinard *et al.* (2007), ayant une orientation socio-cognitive,

l'engagement de l'élève est grandement influencé par les facteurs internes (croyances, attentes et buts de l'élève) et externes (l'environnement social dans lequel il évolue) (Archambault & Chouinard, 2009). Nous y reviendrons dans la section suivante lorsque nous traiterons de la motivation des étudiantes et de la perception de leur compétence en regard leurs études.

5.1.3.3 *La perspective de vie*

La perspective de vie de Schlossberg *et al.* (1995) fait référence à leur troisième sous-catégorie, celle liée à la motivation, à la perception de leur compétence et aux traits de personnalité. Nous y avons fait trois constats.

Le premier constat est relié à la motivation perçue par les étudiantes (référer au tableau sur la motivation au chapitre IV). Les étudiantes ayant maintenu ou augmenté leur motivation depuis le moment de leur inscription ont attribué cette situation à des facteurs internes tels que leur intérêt face à certains aspects de leurs études et leurs objectifs personnels, et des facteurs externes tels la présence d'un entourage stimulant. Les étudiantes ayant une motivation fluctuante ou à la baisse ont attribué cette situation à des facteurs scolaires externes comme la redondance de la matière, l'approche pédagogique différente, les contenus inappropriés des cours et les comportements des professeurs. Quant aux trois étudiantes en situation d'abandon, elles ont toutes rapporté le maintien d'une motivation déjà « basse » ou « très basse » au départ. Nous remarquons que les étudiantes motivées ont attribué leur motivation positive à des facteurs internes et externes alors que les étudiantes ayant une motivation à la baisse l'ont attribuée uniquement à des facteurs externes.

Le deuxième constat est relié à la perception de compétence dans les études et à la motivation. Les avis des étudiantes étaient partagés. Il ne semble pas y avoir de lien entre la motivation élevée, la perception de compétence et la note visée. En effet,

certaines étudiantes motivées ont exprimé de l'ambivalence face à leur perception de compétence et certaines étudiantes démotivées se sont perçues compétentes dans leurs études. Dans la même veine, des étudiantes motivées ont visé le minimum alors que des étudiantes démotivées ont visé l'excellence. Selon Bandura (1997; 2003), la perception de compétence personnelle représente un facteur de première importance. Ces derniers sont contradictoires en regard de la perception de compétence dans les études, la motivation scolaire et la note visée.

En troisième constat, treize étudiantes ont perçu certains traits de leur personnalité comme des aspects pouvant faciliter ou nuire à leur transition et leur adaptation. Il en ressort qu'un certain nombre d'étudiantes se sont dites confortables et même stimulées par le changement, compte tenu de certains traits de leur caractère (persévérance, polyvalence, ouverture à la nouveauté, curiosité, leadership, sens de l'organisation, capacité introspective, calme). Elles ont trouvé que leur adaptation était facilitée par ces traits de caractère. À l'opposé, onze étudiantes se sentaient facilement déboussolées et fragilisées par le changement (peur de l'inconnu, de la solitude, de faire des erreurs, distractivité, nervosité). Elles ont trouvé que ces caractéristiques pouvaient rendre tout autant le cheminement scolaire que leur adaptation difficiles. Ainsi, en lien avec le modèle d'adaptation, nous croyons que les perceptions des étudiantes à l'égard d'elles-mêmes demeurent cruciales car une attitude constructive les amène à évaluer de façon moins dramatique le niveau de gravité du changement auquel elles font face alors qu'une attitude négative a l'effet inverse. Selon les témoignages des étudiantes, celles qui ont eu une attitude constructive se seraient plus facilement adaptées à la situation de transition scolaire.

Nous avons aussi décrit, dans la section sur la « situation de vie », quelques facteurs externes ayant influencé le choix de la poursuite des études. Rappelons que les conditions de travail difficiles de l'infirmière, la durée des études et, enfin, l'influence de l'entourage ont renforcé la détermination de plusieurs étudiantes à

améliorer leurs conditions de vie professionnelle en poursuivant leurs études universitaires.

Enfin, comme nous l'avons vu au chapitre II du cadre conceptuel, la transition selon Schlossberg *et al.* (1995) représente un processus de changement dans lequel la personne doit s'adapter à un nouveau rôle et à de nouvelles routines. Elle doit aussi intégrer de nouvelles croyances et relations dans sa vie. En continuité avec les écrits se rapportant au modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995), les étudiantes ont été questionnées sur leurs perceptions des changements associés à la transition et à l'adaptation scolaire dans les secteurs de leur vie comme les routines de vie, les rôles professionnels et personnels, leurs relations, leurs croyances, leur perception d'elles-mêmes et des autres. Les étudiantes ont rapporté des modifications dans leurs routines de vie (organisation du temps et style de vie), dans la perception de leur rôle personnel, leur perception de soi (sentiments positifs face à elles-mêmes), leur rôle professionnel (changement de rôle comme infirmière), leurs relations avec l'entourage proche (meilleures ou plus tendues), leur perception des autres (se sentent « meilleures », « supérieures » et « plus éduquées ») et enfin, leurs croyances (perception du savoir et rapport à la connaissance). Certaines étudiantes sont en voie d'intégrer de nouveaux rôles, de nouvelles relations, de nouvelles croyances et de nouvelles habitudes de vie. Ces changements sont très variables d'une personne à l'autre. Toutefois, certaines étudiantes n'ont pas perçu ou n'ont perçu que partiellement de telles modifications.

Nous avons considéré, au départ, que les adaptations vécues et mises en action par les étudiantes représenteraient des indices d'une traversée réussie des deux premières phases de la transition scolaire (séparation et errance). Bien que les changements effectués par les étudiantes puissent représenter des indices intéressants d'adaptation intégrée, nous croyons maintenant précocement conclure à une adaptation moins réussie ou encore à une transition difficile sur la base de l'absence de ces

changements. Cette absence pourrait aussi signifier un faible engagement scolaire dès le départ, l'obtention du diplôme ne faisant pas toujours foi d'une adaptation réussie. Par ailleurs, l'absence de difficultés d'adaptation chez l'étudiante et, conséquemment, l'apparente absence de changements adaptatifs pourraient tout autant représenter une transition facile, une adaptation réussie et un engagement scolaire signifiant, l'étudiante bénéficiant de ressources adéquates et d'une interaction fluide entre les différents facteurs du modèle d'adaptation.

5.1.4 Réponses de *coping* et stratégies d'adaptation

La quatrième dimension du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) traite des stratégies de *coping* utilisées par une personne en adaptation. Selon Pearlin & Schooler (1978), les stratégies sont regroupées en trois types : les réponses de *coping* modifiant une situation, celles en maîtrisant le sens et finalement, celles permettant de maîtriser le stress de la situation. Nous nous sommes intéressée, lors des entrevues auprès des étudiantes, aux stratégies utilisées par celles-ci pour traverser la transition et s'y adapter.



Figure 5.1 Trois différentes réponses de *coping*

5.1.4.1 Premier type : réponses de coping modifiant la situation

Ce type de réponses vise à modifier la source de la « menace ». Il s'agit de réponses telles que discuter ou négocier, faire preuve de son pouvoir personnel, poser des actions positives pour trouver une solution ou encore une recherche d'avis et de conseil. Dans cette catégorie, les étudiantes ont utilisé des stratégies scolaires (de nature réflexive, de gestion du temps et de l'environnement, de soutien), relationnelles, professionnelles et financières. La figure 5.2 illustre cette catégorie.



Figure 5.2 Réponses de *coping* modifiant la situation

Dans l'ensemble, nous observons des stratégies scolaires de base décrites par les étudiantes telles que « être présente et écouter les cours, augmenter le temps d'études, faire les travaux, se donner des objectifs, faire des résumés de lecture, retranscrire les notes ». Des moyens simples de gestion du temps et de l'environnement tels que « planifier sa trajectoire de déplacement le premier jour, prendre l'autobus, lire dans l'autobus » ont été énoncées. Les étudiantes ont surtout utilisé des stratégies cognitives de mémorisation et d'organisation des connaissances,

des stratégies de gestion ainsi que quelques rares stratégies métacognitives d'autorégulation des apprentissages. Nous nous demandons si les étudiantes provenant du DEC sont suffisamment outillées quant à la connaissance et l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et affectives associées aux apprentissages plus complexes, ce à quoi elles sont de plus en plus confrontées au BAC.

Il nous est apparu que l'utilisation des ressources universitaires de soutien (professeures, collègues, institution) était liée à la perception de leur disponibilité et non de leur disponibilité réelle. Les perceptions étudiantes influençaient à leur tour leur capacité à entretenir un lien positif à l'égard de ces ressources. Certaines en ont donc bien profité alors que pour d'autres étudiantes, cela ne s'est pas réalisé. Toutefois, la question de l'engagement étudiant a été soulevée lors des entrevues avec les professeures. Selon leurs réflexions, la réussite d'un tel projet d'études nécessite de la part des étudiantes un engagement cognitif et affectif apparemment inexistant, de leur point de vue. Nous croyons qu'il serait utile pour certaines étudiantes d'être exposées à l'opportunité de créer de meilleures alliances pédagogiques avec les personnes de l'entourage universitaire (collègues, ressources enseignantes et institutionnelles). Nous pensons que cela pourrait améliorer la perception de la disponibilité des ressources de soutien de certaines étudiantes. Les ajustements et les inquiétudes vécus au quotidien pourraient être plus facilement identifiés, partagés et acheminés aux ressources adéquates. Cela pourrait créer une ouverture et éventuellement une prise en charge plus active des études. Cela susciterait le désir d'une gestion plus réfléchie en regard des besoins scolaires et professionnels rencontrés.

Huit étudiantes ont aussi expérimenté des stratégies relationnelles. Il s'agit d'échanges avec les personnes proches et significatives telles que le conjoint, les parents, les amis et les personnes d'expérience. Ces ressources de soutien ont déjà été discutées à la section précédente concernant le soutien. Enfin, cinq étudiantes ont

pensé ralentir leurs études, mais peu d'étudiantes ont mis cette option en pratique. Notons le fait qu'un seul milieu offrait le programme à temps partiel au moment de la collecte de données, ce qui limitait les possibilités pour une partie des étudiantes interrogées.

5.1.4.2 Deuxième type : réponses de coping modifiant le sens de la situation

Ce type de réponse vise à maîtriser le sens (la signification) du problème afin de neutraliser cognitivement la menace. Dans cette section, nous trouvons trois types de stratégies : les étudiantes ont effectué du recadrage, ont eu des comportements de fuite sélective et se sont offert des gratifications personnelles. La figure 5.3 résume cette catégorie.

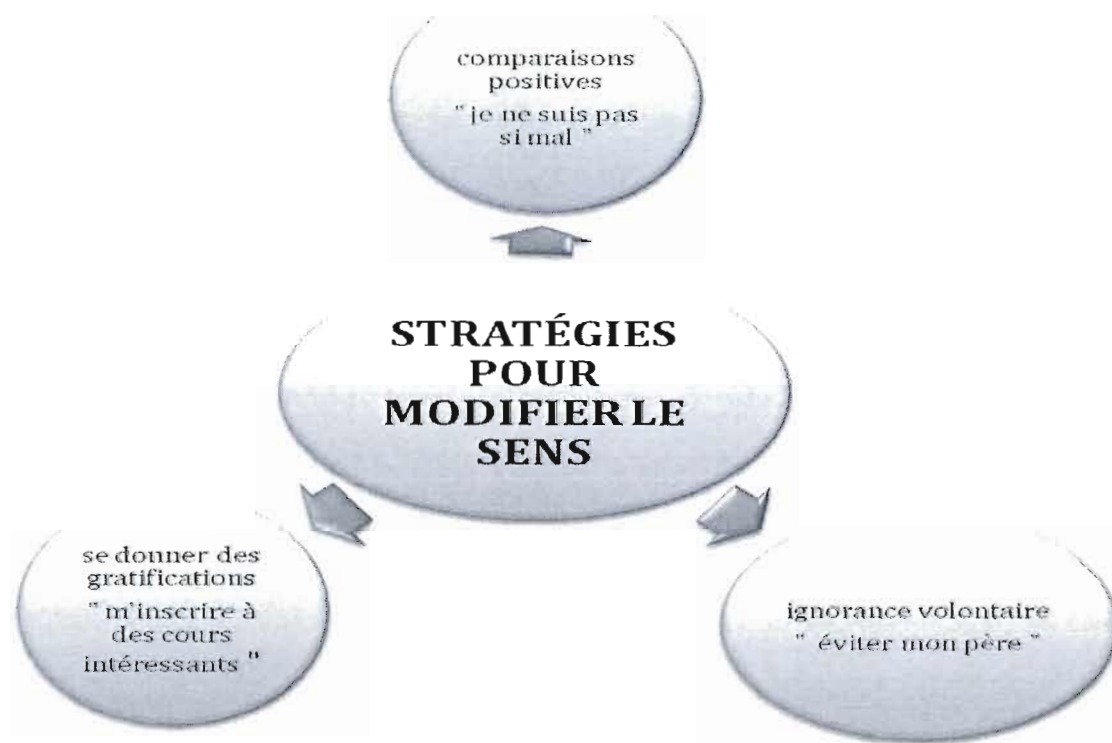


Figure 5.3 Réponses de *coping* modifiant le sens de la situation

Certaines étudiantes se sont comparées de façon avantageuse à d'autres collègues de classe et ces comparaisons les ont réconfortées. D'autres étudiantes ont préféré avoir des comportements de « fuite sélective ». Ces comportements ont facilité la traversée de certains moments difficiles (éviter le père, faire la sieste pour oublier les stress). On peut se questionner sur le sens de ce comportement assez particulier de « se faire violence pour aller au cours ». Cela nous met sur la piste d'un certain désengagement malgré la persévérance aux cours, comme le faisaient remarquer les professeures. En effet, certaines étudiantes ont réussi à poursuivre leurs études universitaires malgré un désintérêt assez marqué. Quel est le sens d'un baccalauréat obtenu dans ces conditions? Il nous a semblé que certaines étudiantes « faisaient leur temps » sans pour autant s'investir dans les changements que le BAC pouvait apporter dans leur vie professionnelle. Enfin, des étudiantes ont référé à une troisième option, celle de s'offrir des gratifications scolaires telles que « des cours intéressants », recevoir un soutien affectif silencieux (regard positif de la grand-mère mais sans échanges de paroles) ou encore « se valider » par des échanges entre collègues d'études. En ce qui concerne l'étudiante ayant reçu un soutien affectif non verbal de sa grand-mère sans pouvoir lui parler ouvertement de ses problèmes, il a semblé que ce soutien lui ait tout de même permis de se donner du pouvoir. Quant aux fréquents comportements de validation de situations négatives entre les étudiantes, ils nous ont interpellés car nous nous sommes demandée s'ils étaient aidants. Nous y reviendrons dans la section 5.2 car nous avons constaté que ces comportements peuvent avoir un impact sur la gestion du stress.

5.1.4.3 Troisième type : réponses de coping permettant la maîtrise du stress

Ce type fait référence à l'utilisation des réponses de *coping* visant à maîtriser le stress. Dans cette troisième catégorie, douze étudiantes ont énoncé de nombreuses stratégies scolaires, personnelles et relationnelles pour faire face au stress vécu. Le

sport et les activités de loisirs ont ainsi été très présents dans leurs témoignages. La figure 5.4 fait état de cette troisième catégorie.

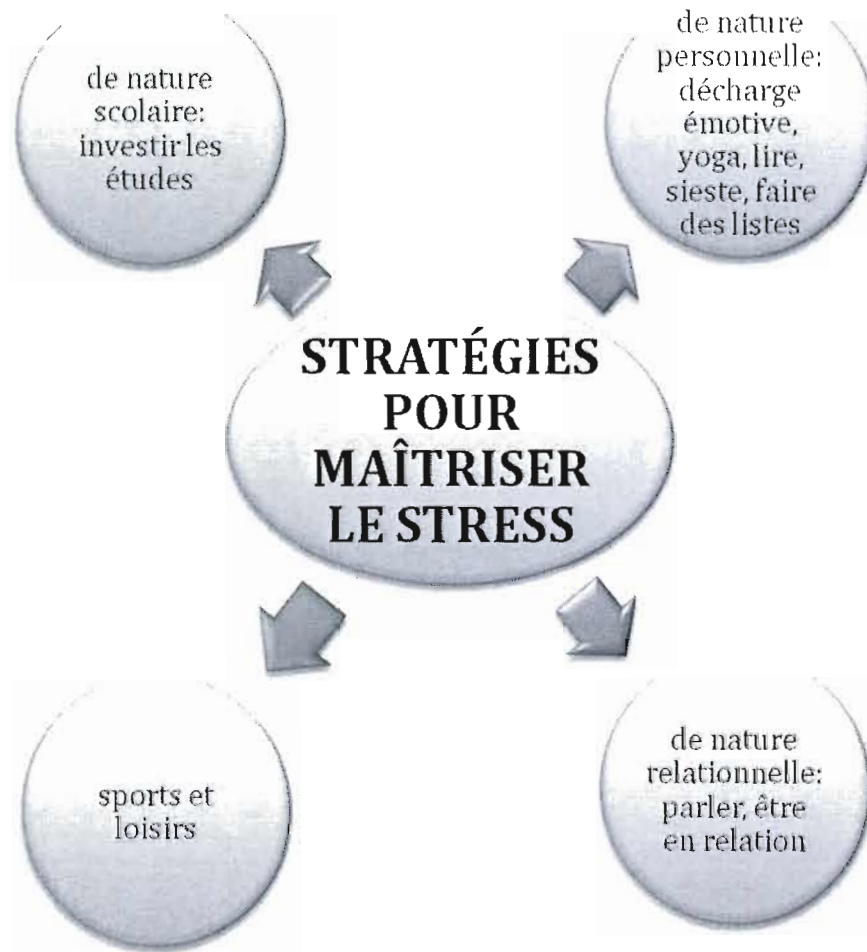


Figure 5.4 Réponses de *coping* permettant la maîtrise du stress

Les étudiantes étaient bien pourvues à l'égard des stratégies de gestion du stress. Par ailleurs, trois étudiantes ont renoncé temporairement aux moyens habituels comme le sport et les loisirs par manque de temps ou de moyens financiers. Toutefois, elles disaient qu'elles adopteraient d'autres comportements moins coûteux

en termes d'énergie ou d'argent et qu'elles allaient se reprendre dès la fin de leurs études.

En continuité avec ces constats, nous nous sommes interrogée spécifiquement sur les stratégies scolaires utilisées par les étudiantes. Archambault & Chouinard (2009) distinguent deux formes d'engagement liés à la motivation scolaire, celui de l'engagement comportemental et celui de l'engagement cognitif. Viau (2009, p. 65) rapporte aussi que : « l'engagement cognitif se reconnaît à l'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage ». Cet auteur mentionne la difficulté de : « [...] réussir des apprentissages complexes sans faire appel à des stratégies d'apprentissage efficaces ». Les stratégies décrites par les étudiantes nous ont semblé peu variées pour un contexte universitaire et plutôt de nature comportementale. Elles faisaient appel à la participation et à la réalisation concrète d'activités d'apprentissage plutôt qu'à des activités de réflexion, d'auto-évaluation et d'autorégulation. Les étudiantes n'ont pas souvent décrit l'utilisation de stratégies en profondeur liées à l'engagement cognitif. De telles stratégies font référence aux efforts de compréhension d'idées complexes et de maîtrise d'habiletés de haut niveau, c'est-à-dire font appel aux mécanismes cognitifs, métacognitifs et affectifs. Que doit-on en comprendre? Les étudiantes connaissent-elles de meilleures stratégies mais faute de prendre le temps de réflexion nécessaire, elles n'en profitent pas et ne les utilisent pas (Fredricks *et al.*, 2004)? Sont-elles trop sollicitées par les multiples défis de leur vie scolaire? Est-il possible que les stratégies soient méconnues ou qu'elles soient connues, mais que les étudiantes n'aient pas pris le temps de les nommer en entrevue? Les stratégies expérimentées par les étudiantes nous donnent à penser que certaines auraient besoin d'enrichir leur répertoire pour favoriser la réussite de leurs études universitaires. Cela militerait en faveur de la mise en place d'entrevues ou de moments d'arrêt au cours du premier trimestre pour faire le point. Il faut aussi se rappeler qu'il n'existe pas de stratégie universelle efficace pour tous les types d'apprentissage. C'est pourquoi il est important d'amener les étudiantes à mieux se prendre en charge en favorisant le

développement de leurs capacités à identifier les activités correspondant le mieux à leur type d'apprentissage. Et c'est aussi la raison pour laquelle les pratiques auto-évaluatives ont un impact puissant sur la progression des étudiantes en autant que celles-ci apprennent à considérer leurs erreurs comme une étape incontournable de leur processus d'apprentissage. En cela, il est utile de le rappeler, le personnel enseignant joue un rôle crucial, ce thème ayant été répété à maintes reprises par les étudiantes. Quant aux autres réponses de *coping* des étudiantes, telles que les stratégies personnelles, relationnelles, professionnelles et financières, elles sont très différentes selon chaque étudiante. Elles démontrent cependant une capacité étudiante à rechercher des options d'adaptation en dehors de la situation scolaire et à progresser dans leur recherche d'équilibre global. De plus, l'emploi des stratégies personnelles (soi) et relationnelles (de soutien) est assez remarquable. Il serait, par ailleurs, intéressant de pouvoir évaluer dans quelle mesure l'élaboration de nouvelles stratégies pourrait être profitable au sentiment de satisfaction globale à l'égard des études universitaires.

5.2 LES CONDITIONS FAVORABLES ET LES DÉFIS DE LA TRANSITION

Dans cette partie, nous abordons les conditions favorables à la transition et les défis d'adaptation de ces étudiantes universitaires.

5.2.1 La situation de vie

Cette première section regroupe les aspects de la transition à l'égard de la première dimension de Schlossberg *et al.* (1995), la situation de vie de l'étudiante. Les figures 5.5 et 5.6 concernant la situation de vie résument les témoignages des étudiantes. Nous y avons fait quelques constats quant aux conditions favorisant la transition et l'adaptation scolaires des étudiantes. Tout d'abord, pour un certain

nombre d'étudiantes, le moment était approprié pour un retour aux études. Certaines d'entre elles ont réussi à vivre leurs préoccupations et leurs situations de stress de façon stimulante. D'autres se sont dites heureuses dans leur milieu de travail, satisfaites de leur horaire de travail. D'autres encore choisissaient de renoncer temporairement au travail, afin de mieux se concentrer dans leurs études.

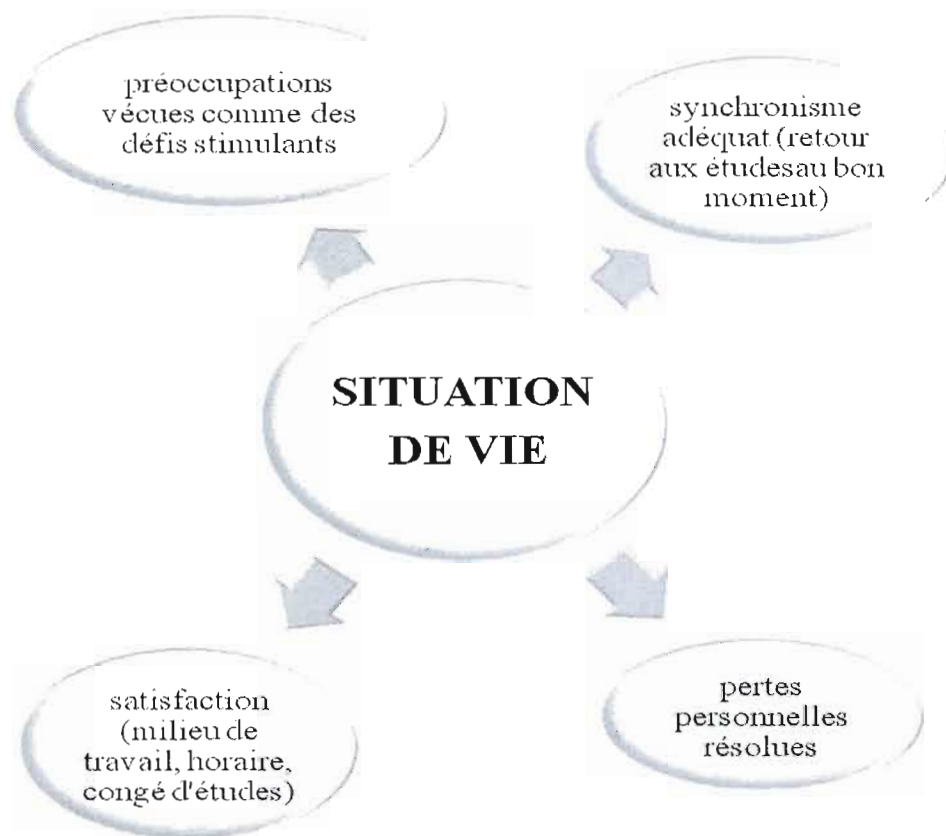


Figure 5.5 Situation de vie : facteurs favorisant la transition et l'adaptation

Par ailleurs, les défis étaient nombreux. La plupart des étudiantes ont été confrontées à de multiples surcharges et préoccupations au niveau scolaire (approche pédagogique, contenus de cours, étude, examens, relation avec l'entourage), professionnel (intégration au travail assortie de lourdes responsabilités professionnelles, examen professionnel), relationnel (conflits avec l'entourage proche) et personnel (santé, estime de soi, compétence personnelle, finances). Le stress le plus difficilement vécu était lié au trio de la rentrée (études universitaire, examen professionnel et travail) ainsi qu'à certaines pressions de l'entourage proche. L'horaire de travail ne semblait pas ajusté aux besoins de certaines étudiantes. Enfin, plusieurs étudiantes se sont senties confrontées à des pertes scolaires et ont dû s'ajuster aux cours, aux professeures et au groupe de pairs. Les pertes professionnelles font aussi partie des conditions difficiles car des étudiantes ont renoncé à des revenus, à de l'expérience professionnelle et à des années d'ancienneté non cumulées.



Figure 5.6 Situation de vie : défis de la transition et de l'adaptation

Notre réflexion nous amène à considérer comme essentiel d'accompagner les étudiantes dans leur décision de poursuivre leurs études à l'université afin qu'elles comprennent mieux les impacts de ce choix autant au DEC qu'en début de BAC. En effet, des thèmes de discussion et de réflexion comme les finalités du diplôme, les règles du régime des études, les pratiques pédagogiques et la nécessité de franchir les

étapes de la transition par un effort volontaire et soutenu pourraient être proposés aux étudiantes par certains membres du personnel enseignant du milieu universitaire. Puisque les défis associés au cheminement vers le BAC ont semblé particulièrement hasardeux pour certaines étudiantes, ces échanges thématiques auraient des chances d'être perçus comme des opportunités de soutien et auraient l'avantage de créer des liens privilégiés avec l'université. Les années du DEC sont propices à cette réflexion car de nombreuses étudiantes sont en état d'ouverture et en questionnement à l'égard du BAC. Leur disponibilité est sans doute autant en éveil durant les années précédant leur choix qu'au moment où elles amorcent les tâches reliées au début du BAC. Un tel accompagnement dès le DEC devrait faciliter l'adaptation étudiante au changement de contexte d'études. La suggestion de se préparer et de confirmer ses intentions d'études est d'ailleurs soutenue par Pirot & De Ketele (2000) :

La capacité d'autonomie, c'est-à-dire la capacité de s'autogérer, de prendre des décisions significatives et d'en assurer les conséquences, mais aussi la définition d'un projet de formation précis qui motive le choix d'une filière d'études facilitent l'adaptation de l'étudiant à ce nouveau contexte » (p. 368).

Certaines des étudiantes interrogées ont émis le souhait d'une meilleure connaissance et préparation aux enjeux du BAC durant les années d'études au DEC.

Quant au rôle de l'université, les résultats de la recherche de Pirot & Ketele (2000, p.390) sont intéressants en ce sens car ils « semblent confirmer l'utilité de certains dispositifs pédagogiques mis en œuvre à l'université visant à soutenir les étudiants dans leur insertion universitaire ». Il est important de se rappeler que ces mesures de soutien sollicitent une disponibilité de temps, d'énergie et de ressources financières que les universités auraient avantage à rendre disponible. En effet, ces mêmes auteurs ajoutent la nuance suivante :

Former les étudiants pour les aider à réussir nécessite de mettre à la disposition des enseignants qui sont prêts à encadrer les étudiants, des outils méthodologiques qui leur permettent de mener des activités pédagogiques réellement structurantes et efficaces (p.390).

Au niveau universitaire, nous croyons important de faire ressortir, auprès des étudiantes, la continuité de leurs apprentissages entre les volets collégial et universitaire et éviter les commentaires qui pourraient alimenter certaines croyances spontanées que ce qui est appris pourrait être incomplet ou inadéquat. Le rôle des professeures est crucial dans ce passage d'un niveau de formation à l'autre, parce qu'il permet de fournir une direction constructive à la période d'errance scolaire. Cela est d'autant plus vrai que nous remarquons comment les étudiantes en difficulté d'adaptation ont peu recours, d'elles-mêmes, aux mesures d'aide. Ajoutons que les attentes des professeures d'université en regard d'une meilleure communication entre les cégeps et les universités vont dans ce sens. Ainsi, une collaboration plus serrée entre les institutions concernées par la formation intégrée permettrait de préparer le terrain, en amont des exigences universitaires, et ainsi diminuer certains des écueils associés à la transition.

5.2.2 Le soutien

Cette deuxième dimension regroupait les aspects de la transition concernant le soutien de l'étudiante. La figure 5.7 résume les facteurs favorisant la transition et l'adaptation.

Nous y avons fait quelques constats quant aux conditions favorisant la transition et l'adaptation scolaires des étudiantes : la présence significative des proches (famille, amis, conjoint, pairs), du soutien institutionnel (accueil, professeures, services spécialisés), du soutien professionnel (collègues et employés dans le milieu de travail) et du soutien financier (parents, possibilité de prêts-bourses).

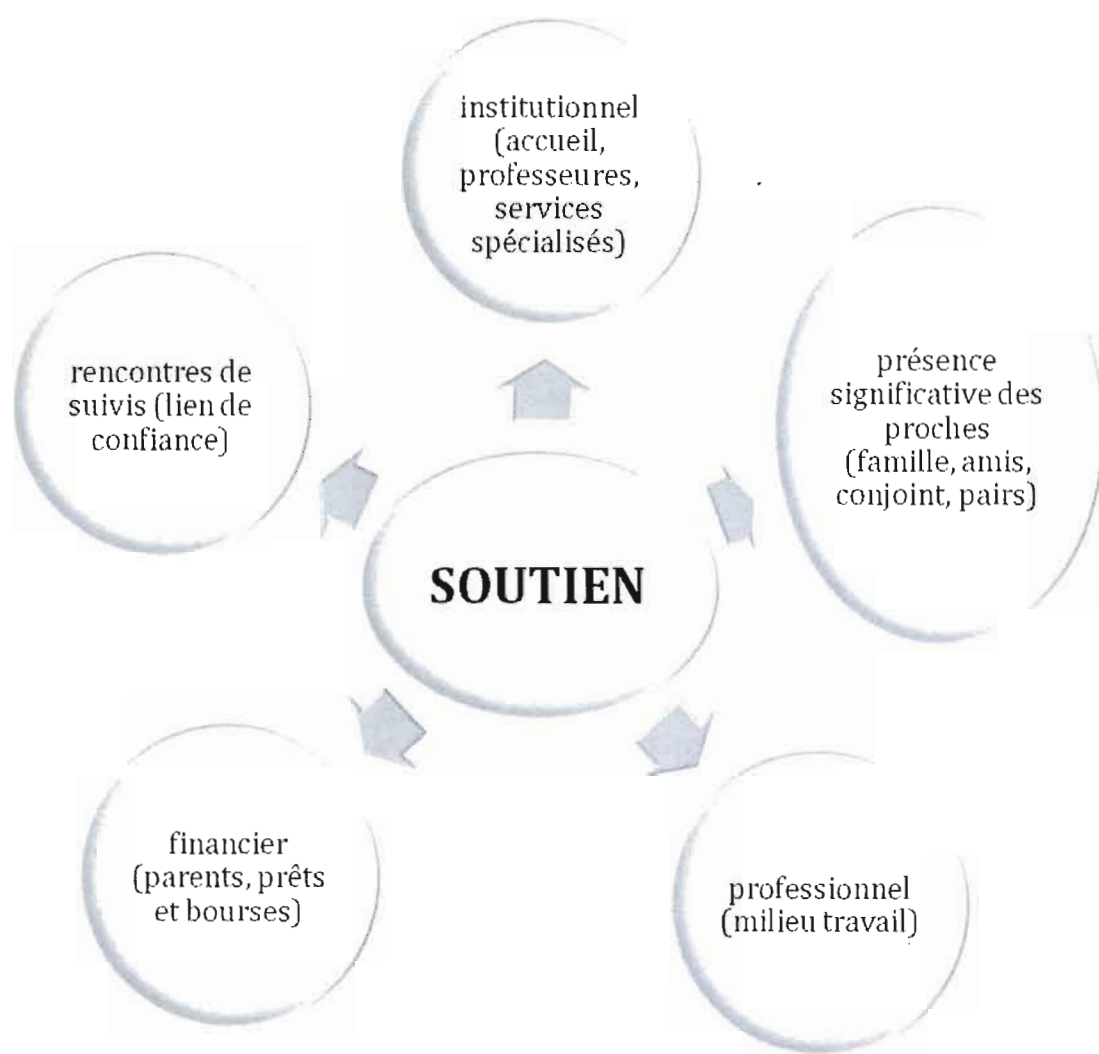


Figure 5.7 Soutien : facteurs favorisant la transition et l'adaptation

Malgré la présence significative de soutien personnel dans de nombreuses situations, certains proches ont été peu souteneurs dans d'autres. Des étudiantes auraient apprécié une meilleure qualité de présence et de soutien. Les désaccords ou les conflits vécus en toile de fond ont représenté des situations difficiles à vivre pour certaines étudiantes. Les attentes de l'entourage ont parfois été vécues comme une « pression négative ». Certains événements imprévus peuvent mener à une perte brusque du soutien affectif ou financier. Quant au soutien du milieu scolaire

institutionnel (collègues, professeurs, accueil) et du milieu de travail, il a parfois été jugé inapproprié. Ces situations ont semblé augmenter les difficultés de transition et d'adaptation des étudiantes. La figure 5.8 résume ces données.

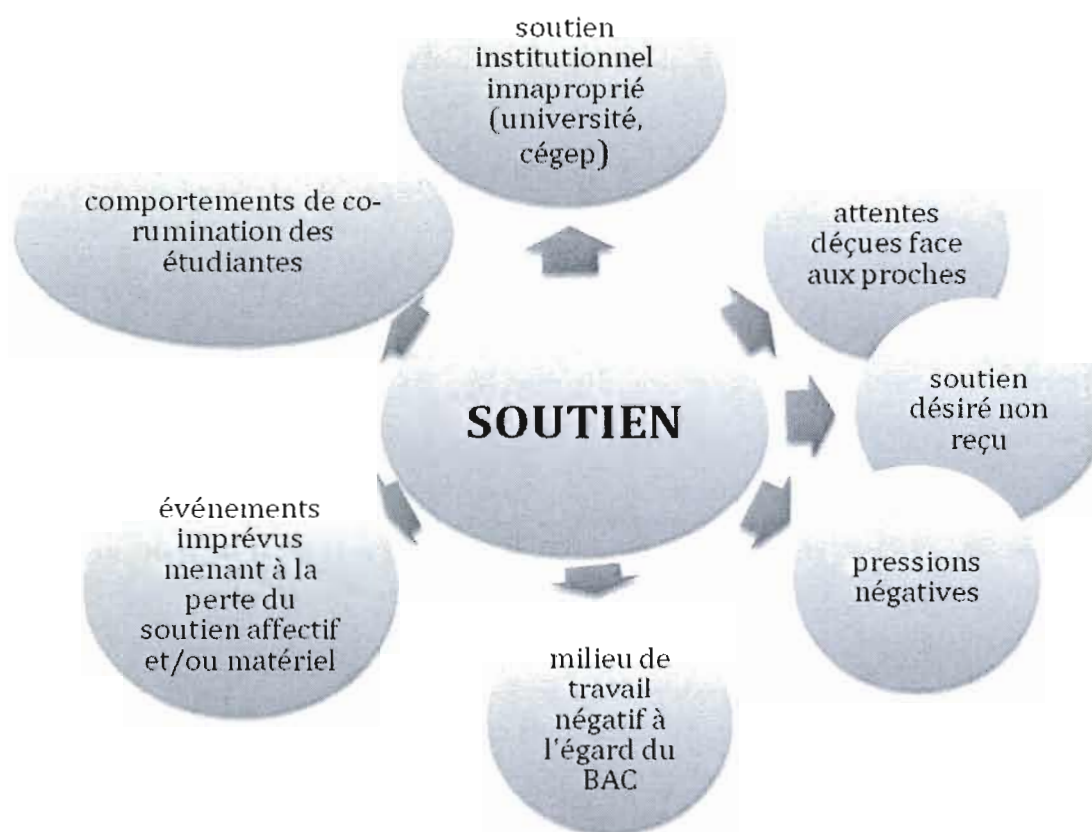


Figure 5.8 Soutien : défis de la transition et l'adaptation

La dimension du soutien scolaire nous a donc interpellée en ce qui a trait à la qualité de la relation professeure-étudiante-collègues de BAC et donc du lien de confiance envers les personnes proches dans l'entourage universitaire. Comment construire de telles relations? Est-ce réaliste? Est-ce réalisable? Comme il nous apparaît difficile d'évaluer avec justesse les atouts et les besoins de soutien

d'étudiantes en difficulté au cours de la période de transition scolaire, des personnes intéressées pourraient être désignées afin de porter une attention particulière à la relation de soutien empathique, dans le sens de ce que rapporte Delannoy (2004). Cela fait référence, de la part de l'enseignant, à une attitude intérieure favorable qui oriente vers l'ouverture et vers une compréhension empathique face au désintéressement, à la résistance et aux inhibitions des étudiantes, ce qui permettrait de déployer des efforts dans le sens d'une mission éducative et sociale :

[...] comprendre au sens d'accepter provisoirement, pour permettre à l'autre de changer ensuite; comprendre aussi avec l'hypothèse d'une complexité qui nous échappe (et c'est tant mieux) que nous pouvons explorer prudemment avec l'élève s'il nous y autorise, et qui nous invite à tenter ou inventer, avec nos faibles lumières, des leviers pédagogiques intelligents dont la portée, heureusement, nous dépassera (p. 9).

De plus, afin d'enrichir les ressources éducatives offertes aux étudiantes, il serait pertinent de mettre en place un système de parrainage par des étudiantes de deuxième année déjà exposées aux études universitaires ou encore par des membres intéressés du personnel universitaire afin de permettre de rencontrer les nouvelles venues librement, en toute confiance, et ce, afin d'échanger sur le vécu de la transition.

En ce qui a trait aux comportements de validation utilisés par certaines étudiantes et considérés comme du soutien, nous observons que ces échanges entre amies peuvent conduire à des adaptations positives mais ils peuvent aussi conduire à des comportements de « co-rumination » tels que le rapportent Byrd-Craven, Geary, Rose & Ponzi (2008). Ces auteurs ont trouvé que les comportements de « co-rumination » remarqués dans des groupes de femmes pouvaient augmenter les taux de cortisol sanguin, ce qui aurait comme conséquence d'amplifier le stress plutôt que de le maîtriser. Nous en arrivons à questionner les bénéfices de tels échanges non accompagnés entre étudiantes à propos de leurs difficultés scolaires. Nous croyons

pertinent de soulever la question suivante : en quoi ces comportements sont-ils aidants ou nuisibles en regard du processus d'adaptation? Cette question pourrait représenter une piste future de recherche.

5.2.3 Le soi ou *self*

La troisième dimension du modèle de Schlossberg *et al.* (1995) décrit les caractéristiques de la personne en processus de transition et les enjeux adaptatifs qui y sont associés. En ce qui a trait au soi, certaines conditions ont semblé favorables à la transition et l'adaptation étudiante. Nous observons que les expériences de transition passées ont laissé de bons souvenirs d'apprentissage, que les décisions de réorientation ont été vécues par les étudiantes comme des gestes appropriés et constructifs, que plusieurs étudiantes sont sereines et constructives face à leurs expériences de pertes personnelles (anciennes et récentes), que les valeurs familiales ont été vécues, en général, comme des éléments signifiants favorisant la poursuite des études. Certaines étudiantes ayant maintenu ou augmenté leur motivation depuis le moment de leur inscription ont relié cette situation à des facteurs internes (leur intérêt et les objectifs fixés) et externes (l'entourage stimulant). Des traits de personnalité facilitant la transition et l'adaptation scolaires ont été énoncés par ces étudiantes. Toutefois, des défis de transition et d'adaptation sont présents. Tout d'abord, les étudiantes ont relié la motivation fluctuante (ou à la baisse) à des facteurs externes scolaires. Les pertes scolaires (responsabilités scolaires, relations avec les professeures, groupe de pairs), affectives (personnes significatives), professionnelles (expérience, ancienneté) et financières (salaire) ont été vécues avec difficulté. Les étudiantes ont fait des comparaisons avec l'expérience vécue au niveau collégial. Enfin, certains traits de personnalité ont été énoncés comme pouvant nuire à la transition et à l'adaptation scolaire. Les figures 5.9 et 5.10 illustrent ces aspects.

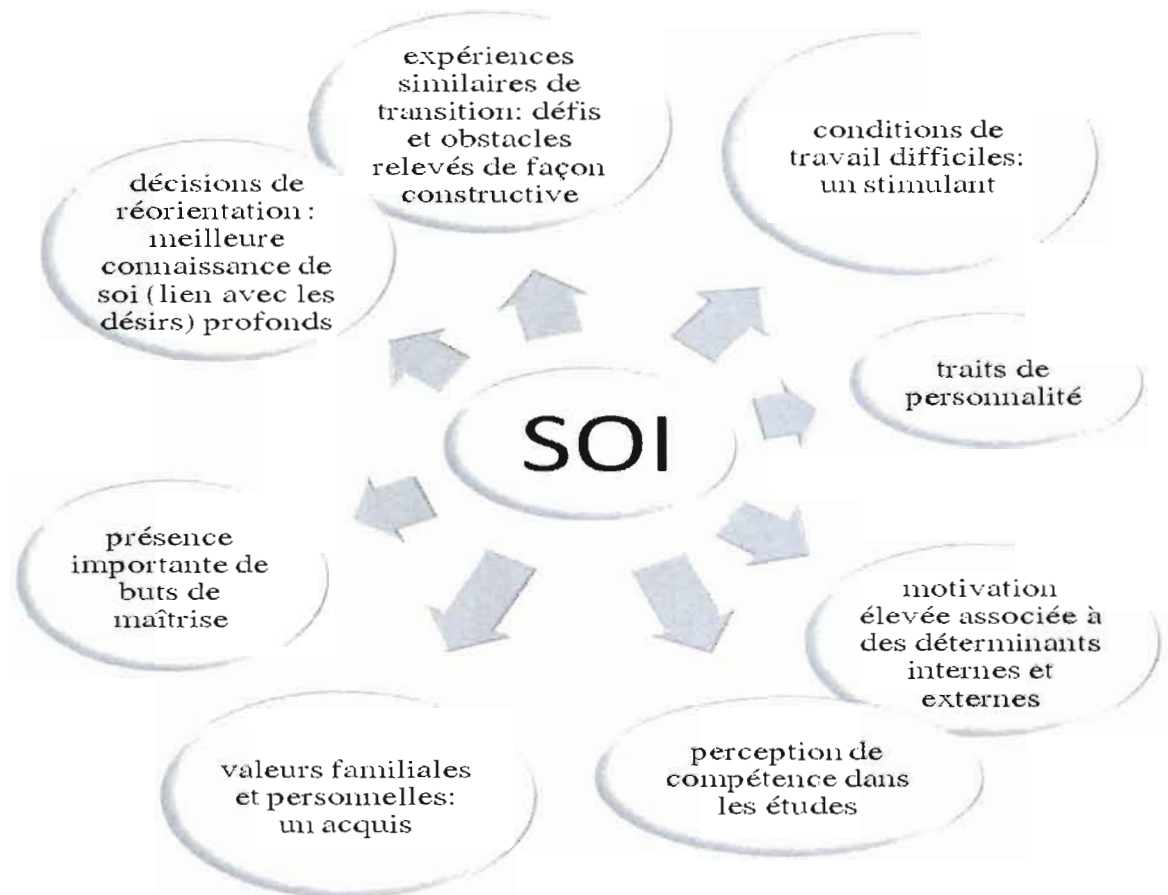


Figure 5.9 Soi ou « self »: facteurs favorisant la transition et l'adaptation



Figure 5.10 Soi ou « *self* » : défis de la transition et l'adaptation

De nombreux témoignages relatant des ajustements, des situations de deuil et des réorientations de carrière ont été faits. Il est intéressant d'observer que ces adaptations ont souvent été considérées comme difficiles, mais qu'elles ont aussi permis la maturation de la capacité d'adaptation chez plusieurs étudiantes. Cela nous

amène à croire que les efforts constructifs associés aux expériences scolaires ont davantage à être soutenus le plus possible à tous les niveaux d'études car ils ont laissé une empreinte positive chez bien des étudiantes. On a l'impression que l'adaptation et la maturation sont ainsi facilitées. Toutefois, il est aussi vrai que ces expériences ont été vécues bien différemment par d'autres étudiantes. En effet, la traversée des périodes de séparation et d'errance met rudement à l'épreuve la capacité adaptative. Des ressources variées, autant sur le plan scolaire que personnel, devraient être mises à leur disposition. Cet aspect nous apparaît particulièrement pertinent car les exigences scolaires deviennent plus serrées lors d'une transition vers les études universitaires. L'étudiante étant la meilleure juge des besoins liés à son adaptation, il serait intéressant de lui fournir l'opportunité de réfléchir de façon plus approfondie aux facteurs de la transition et de l'adaptation scolaire et aux moyens de les favoriser.

En ce qui a trait à la motivation, les étudiantes se sont beaucoup exprimées sur les questions liées aux aspects de la motivation scolaire et à la perception de leur compétence scolaire. Archambault & Chouinard (2009) discutent de certaines composantes de la motivation scolaire :

L'engagement est grandement influencé par les croyances, les attentes et les buts de l'élève (les déterminants internes) et ces cognitions sont à leur tour influencées par l'environnement dans lequel il évolue, en particulier par son environnement social (les déterminants externes) (p. 172).

Ces auteurs nous amènent à confirmer nos impressions quant à l'influence des croyances, des attentes et des objectifs des étudiantes en regard de leur cheminement. De leur côté, Galand & Bourgeois (2009) nous rappellent que :

[...] les recherches aujourd'hui sont absolument unanimes pour souligner que ces facteurs ne sont ni déterminés uniquement par des caractéristiques individuelles de l'apprenant, ni uniquement par des caractéristiques propres à la situation et au contexte d'apprentissage, mais bien par l'interaction entre ces deux types de paramètres (p. 14).

Ces mêmes auteurs ajoutent que :

[...] une personne est rarement motivée ou non. Elle est plus ou moins motivée par telle ou telle préoccupation, par tel ou tel aspect de la tâche, par plusieurs choses en même temps qui peuvent être plus ou moins contradictoires, ce qui a des répercussions non seulement sur l'intensité de son engagement, mais également sur la nature ou la qualité de celui-ci (p. 25).

En effet, il nous est difficile de conclure quant aux liens existant entre la motivation, la perception de compétence dans les études et les notes anticipées à partir des données recueillies dans cette recherche pour deux raisons. D'une part, il faut se rappeler que le modèle de Schlossberg *et al.* (1995) est utilisé dans le domaine du *counseling* et non pas en contexte scolaire. De plus, ce modèle n'inclut pas le concept de la motivation de façon explicite dans la section soi (« self »). Nous avons ajouté des questions sur différents aspects de la motivation dans la section « perspective de vie » (attentes et objectifs scolaires, motivation, perception de compétence dans les études et note anticipée), sans toutefois les relier explicitement à un modèle reconnu de la motivation scolaire. Il nous apparaîtrait souhaitable de choisir, au préalable, un modèle précis de motivation scolaire, permettant ainsi de valider un guide d'entrevue ou un questionnaire. Ceci permettrait un enrichissement au modèle dans le cas où il serait utilisé en contexte scolaire. Nous y reviendrons dans la conclusion.

CONCLUSION

Cette thèse avait pour objet de mieux comprendre l'expérience de transition et d'adaptation vécue par les étudiantes qui passent du DEC en soins infirmiers au BAC en sciences infirmières, en contexte de continuum de formation (formation infirmière intégrée). Elle visait aussi à cerner les conditions favorables à la transition et les défis d'adaptation de ces étudiantes. Afin de conclure, nous souhaitons, tout d'abord, faire un retour sur le processus de la thèse. Par la suite, nous allons mettre en relief les contributions apportées par notre recherche. Enfin, nous proposons quelques pistes de recherche et certaines recommandations en regard de la formation intégrée en sciences infirmières

C1. Un retour sur la thèse

Dans le premier chapitre, nous avons présenté une problématique concernant l'évolution de la formation infirmière depuis trente ans et les enjeux associés à l'élaboration et l'implantation récente de la formation infirmière intégrée. Depuis 2001, dans ce cadre, les finissantes infirmières des collèges québécois ont l'opportunité de poursuivre des études universitaires et d'obtenir un diplôme de baccalauréat après deux ans d'études. La recension des écrits américains et canadiens nous a appris que la transition d'un niveau de formation à l'autre pouvait se vivre comme un choc. De nombreuses études américaines ont quantifié le phénomène en examinant les fluctuations des taux de transition scolaire ou des moyennes générales. Quant à certaines études canadiennes, elles rapportent l'expérience étudiante dans des programmes conçus en continuité avec l'université, mais dans un contexte d'études différent de celui du Québec. L'expérience étudiante de la transition et de l'adaptation nous a interpellée. Schlossberg, Waters & Goodman (1995) ont créé un

modèle d'adaptation qui décrit quatre dimensions d'adaptation : la situation de transition, le réseau de soutien, le soi de la personne en adaptation et ses stratégies d'adaptation. Prenant appui sur ce modèle, notre recherche, de nature qualitative, avait pour objectifs de mieux comprendre l'expérience de la transition et d'adaptation vécues par les étudiantes de sciences infirmières en formation intégrée et de cerner les conditions favorables et les défis d'adaptation de ces étudiantes. Dans le chapitre III, nous avons expliqué nos choix méthodologiques et notre protocole de recherche. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons choisi de mener une recherche descriptive, de nature qualitative. Nous y décrivons les caractéristiques de nos participants, les outils de collecte, le déroulement de la recherche et le processus d'analyse des données. Des entrevues ont été menées auprès de vingt et une étudiantes en sciences infirmières de première année en formation intégrée, et ce, dans deux universités québécoises. Des entrevues ont aussi été menées auprès de professeures de première année et de responsables de programme afin de contextualiser cette recherche. Dans le chapitre IV, nous avons décrit, de façon détaillée, le vécu transitionnel des étudiantes en regard des quatre facteurs du modèle d'adaptation de Schlossberg *et al.* (1995). On trouve, au chapitre V, l'interprétation du vécu transitionnel et adaptatif des étudiantes, selon douze constats ainsi que la mise en évidence des conditions favorables et des défis de cette transition scolaire universitaire.

C2. Les contributions de cette thèse

Quelles sont donc les contributions de cette thèse en regard de la compréhension de la transition étudiante, compte tenu de l'utilisation d'un modèle d'adaptation?

C2.1 Le modèle d'adaptation

La clientèle étudiante

Ce qui nous a tout d'abord frappée est le constat des nombreux défis professionnels, scolaires et personnels, en continu, auxquels font face les étudiantes infirmières entre la fin du DEC et le premier trimestre universitaire. Malgré ces conditions difficiles, seules deux participantes de cette cohorte ont abandonné leurs études. Les ressources adaptatives (soutien, soi, situation) et les réponses de *coping*, tant au niveau scolaire qu'extrascolaire, ont permis à dix-huit étudiantes de terminer leur traversée scolaire dans les temps prévus, et finalement, de diplômer. Les témoignages des étudiantes sont d'autant plus percutants qu'ils nous amènent à réfléchir sur une réalité d'adaptation réussie, le baccalauréat étant obtenu, mais parfois difficilement conciliable, en début de programme, avec les enjeux d'apprentissages universitaires. Certaines particularités, telles que l'essoufflement et le choc créés par l'intégration au travail, la découverte des conditions pénibles en milieu hospitalier, le manque d'information et les attentes irréalistes des étudiantes à l'égard des études universitaires, l'approche pédagogique innovante et déstabilisante, l'obtention difficile des congés d'études, pour n'en citer que quelques-unes, entraînent une détermination à la poursuite des études universitaires souvent chargée de sentiments d'ambivalence et de doute. Lorsque nous avons recontactée les étudiantes à la fin du BAC, les finissantes du DEC/BAC se sont dites satisfaites et contentes de l'obtention de leur baccalauréat (volet BAC) mais toutes ne l'ont pas terminé avec le sentiment d'avoir vécu un cheminement d'études universitaires constructif et serein. Pour plusieurs, les études ont été un passage obligé car indispensable à un avenir professionnel meilleur.

Si l'on fait référence au processus adaptatif proposé par le modèle, les étudiantes infirmières ont été sollicitées par la recherche constante de l'équilibre à travers les quatre composantes du modèle en interaction constante. Elles ont eu peu

de répit. Pourtant, elles ont souvent trouvé des réponses à leurs difficultés. En effet, ce processus adaptatif est à la fois interactif et itératif. Itératif parce que l'étudiante cherche constamment à s'ajuster aux exigences de sa vie scolaire et extra scolaire, dans un processus en boucle. Le parcours scolaire est prévisible, dans une certaine mesure, mais il est aussi parsemé de défis imprévisibles de toutes sortes. De plus, le processus d'adaptation est interactif parce que chaque ajustement sollicite l'ensemble des quatre facteurs à divers degrés. Le déséquilibre et, par conséquent, la recherche constante d'équilibre peuvent tout autant stimuler que perturber les étudiantes en adaptation. Cela dépend de l'évaluation globale de la situation vécue, telle que se la représente l'étudiante, à un moment donné du trimestre et à un moment précis de sa vie. Nous découvrons, dans ce processus, un seuil critique vécu différemment selon chaque étudiante en adaptation et pouvant conduire à une maturation signifiante de la capacité adaptative ou encore à un échec d'adaptation. Dans le premier cas, cela devient un atout pour le futur. La traversée du défi tout autant que la traversée de l'ensemble du processus d'intégration d'une expérience de transition scolaire peuvent ainsi être facilitées. À l'inverse, l'atteinte d'un seuil critique ou surtout son dépassement peuvent conduire à un appauvrissement de la capacité adaptative et à un essoufflement de l'étudiante. Cela met en danger sa traversée scolaire ainsi que l'intégration des changements. Cela peut mener ultimement à un abandon des études. Il est certain que des acquis comme le soutien des personnes significatives, un contexte de vie particulièrement favorable aux études, la souplesse cognitive et affective, la capacité de pro-activité, l'optimisme, le sentiment de compétence d'une étudiante représentent des atouts cruciaux. Toutefois, ceux-ci peuvent être rapidement ébranlés ou fragilisés par des événements de la vie et par l'usure quotidienne provoquée par certains stress. Il est utile de rappeler que ce n'est pas l'événement en soi qui est important mais la lecture qu'en fait la personne en adaptation, à un moment précis de sa vie. La découverte d'autres ressources complémentaires d'adaptation devient alors une nécessité pour compenser les déficits et favoriser le

retour à l'équilibre. En ce sens, aucune des quatre dimensions du modèle ne semble plus essentielle que les autres, les déficits et les atouts ayant un effet synergique les uns sur les autres. C'est plutôt l'ensemble des ressources significantes telles que perçues et vécues par l'étudiante qui favorisent l'adaptation de la période de transition.

Les étapes de séparation et d'errance

Nous considérons les étapes de séparation et d'errance comme des déterminants particulièrement cruciaux dans la recherche d'un nouvel équilibre en ce sens que la vulnérabilité peut conduire l'étudiante à des moments de découragement plus profond tout autant qu'à des moments de création et d'adaptation. Ces étapes sont des intenses défis à vivre chez une étudiante car elles sont difficiles à prévoir, à reconnaître et donc sources d'insécurité. Elles exigent un effort personnel et un investissement de temps de la part de l'étudiante. Celle-ci doit traverser un processus de deuil et donc de renoncement à ses anciennes façons de faire tout en acceptant la période d'errance qui lui demande de plonger dans l'inconnu qui se présente à elle, inconnu qui ne lui fournit pas encore de possibilités concrètes. De plus, l'errance nous prend par surprise. Elle sollicite chez la personne qui la traverse une bonne dose de confiance en soi ainsi qu'un désir de changement. En sortir vainqueur nous amène à en saisir les bienfaits. Ses retombées sont subtiles et font surtout référence à l'intégration des nouvelles façons de penser et de faire. Nous avons trouvé que peu d'étudiantes étaient bien outillées en regard des exigences de l'effort à fournir et des stratégies scolaires cognitives et métacognitives. Certaines étudiantes étaient toutefois mieux outillées, en termes de stratégies scolaires et personnelles pour traverser ces défis, compte tenu de leurs expériences passées positives de deuil, de transitions et de réorientation scolaire réussies.

En somme, le processus d'intégration aux études universitaires est composé de multiples boucles d'adaptation, certaines visibles, d'autres plus microscopiques. Ces

boucles font appel à des processus plus personnels, plus profondément intimes et difficiles à mettre en mots pour les étudiantes en transition et en adaptation. Nous considérons ce modèle d'adaptation comme un atout permettant de faire une lecture plus juste de ces expériences en milieu universitaire, autant pour les étudiantes que les professeures et l'institution en tant que telle, car il permet d'identifier les étapes et les facteurs du processus d'adaptation en milieu scolaire. Rendre les étudiantes complices de leur transition et de leur adaptation, c'est faciliter la prise en charge. En ce sens, faire connaître le modèle d'adaptation ne peut que permettre aux étudiantes, pour celles qui en ressentent le besoin, de s'en servir comme tremplin, de façon interactive avec les personnes de l'entourage universitaire ou encore de façon plus intime, avec l'entourage des proches, pour les accompagner dans un processus plus solitaire. Savoir que les périodes de turbulences, de passage à vide, de rebondissements, font partie du processus de la transition, est rassurant. Néanmoins, il reste une part qui ne peut être prise en charge par le soutien extérieur. Il apparaît clairement que l'engagement personnel d'une étudiante est fondamental et que cet engagement ainsi que l'effort d'adaptation à l'égard des études lui appartiennent.

C3. Limites et pistes de recherche

Nous terminons cette thèse avec des questionnements relatifs à l'une des quatre dimensions d'adaptation du modèle, le soi, car cette dimension était définie dans un cadre de *counseling* et de soutien psychologique et non dans un cadre scolaire. Le modèle d'adaptation a été une aide précieuse afin de circonscrire la dynamique de l'adaptation étudiante à travers un changement. Toutefois, la dimension soi, incluant toutes les particularités de la motivation scolaire, pourrait faire l'objet d'une recherche. Cette dimension du modèle gagnerait à être explorée et mieux définie. Plusieurs concepts sont abordés par Schlossberg *et al.* (1995), mais nous les avons trouvés superposés plutôt qu'intégrés. Les auteures nous font part de nombreuses

études, particulièrement quantitatives, mais il est difficile d'avoir accès à un fil conducteur intégrateur. De même, le modèle est associé à une démarche de *counseling* plutôt qu'à celui d'un contexte scolaire, ce qui explique l'absence de contenu alloué à la dimension scolaire.

De plus, il n'a pas été possible d'en arriver à la même conclusion que les chercheurs, en ce qui a trait à la motivation scolaire. Nous n'avons pu faire de lien entre la motivation scolaire, le sentiment de compétence dans les études et le résultat anticipé (la note). Les témoignages étudiants sont contradictoires en regard de ces trois aspects. Nous avons pensé que des facteurs psychologiques peuvent entrer ici en jeu. Les étudiantes motivées étant peut-être, d'une part, plus critiques envers elles-mêmes et, d'autre part, plus capables de profiter des bénéfices de leur formation sans se préoccuper de la note. Quant aux étudiantes démotivées, leur capacité critique a pu être altérée par leur démotivation, leur difficulté à en assumer la responsabilité, les difficultés scolaires éprouvées ou la désirabilité personnelle et sociale, c'est-à-dire le besoin de bien paraître à leurs propres yeux comme aux yeux de leur interlocutrice. Nous aurions aimé questionner les étudiantes de façon plus précise sur cet aspect.

Tel que mentionné au chapitre précédent, nous avons constaté, lors de la collecte de données, l'influence considérable jouée par certains événements précis de la vie des étudiantes, tels que l'épreuve de l'examen de l'OIIQ vécu à la mi-septembre, l'obtention des résultats confirmant le droit de pratique deux mois plus tard, et l'intégration au travail. Nous pensons que les entrevues pourraient avoir lieu en trois temps afin d'avoir accès à leur vécu, lors de trois moments stratégiques. Il apparaît important d'évaluer la variation des réactions des étudiantes, à la mi-novembre, dans la perspective de la réussite de l'examen professionnel, au début du deuxième trimestre, dans un contexte de réussite du premier trimestre universitaire et à la fin de la première année, après une meilleure intégration au milieu de travail. La première entrevue nous a permis de bien comprendre l'intense stress joué par

l'examen, mais nous croyons que la situation a teinté les données obtenues, en regard de l'aspect scolaire. L'ajout de deux autres moments de collecte de données, après l'obtention des résultats de cet examen professionnel et après une intégration au marché du travail pourrait nous permettre d'avoir accès à des témoignages d'étudiantes de mieux en mieux sécurisées professionnellement. Cela aurait permis l'accès plus direct au vécu d'adaptation scolaire des étudiantes. Nous nous sommes demandée comment la transition et l'adaptation se seraient manifestées dans des conditions où ce stress intense serait disparu.

De plus, constatant que les grands stress sont parfois mieux vécus par certaines étudiantes que des stress qui nous ont semblé plus anodins, nous croyons qu'il serait souhaitable de tenir compte de l'évaluation initiale de la situation de transition qu'en font les étudiantes par un ajout dans notre guide d'entrevue. Nous souhaiterions questionner les étudiantes et mieux documenter, dès le départ, le niveau d'intensité de stress perçu concernant leur situation de transition. Nous aurions déjà évalué avec elles les exigences perçues de changements et donc d'adaptation et ainsi, nous aurions pu faire le point au moment de la deuxième entrevue. Cette étape aurait aussi permis de mieux comprendre l'impact d'une transition scolaire en fonction de la lecture initiale de la situation par l'étudiante. En ce sens, on peut se demander si l'intensité de la lecture initiale de l'expérience de la transition n'est pas déjà un indice des efforts et des exigences d'adaptation, créant plus de moments de déséquilibre et donc plus de défis durant la période de séparation et d'errance, et nécessitant plus de ressources en cours de route. Nous aurions aimé obtenir plus d'informations dès le contact initial car il nous apparaît comme un moment charnière dans le processus de transition et d'adaptation.

Enfin, nous avons été confrontée, lors de la collecte de données, au triple processus d'intégration des étudiantes, dans le milieu scolaire (poursuite des études) et dans le milieu professionnel (travail et droit de pratique). Nous imaginons, pour une prochaine recherche, la possibilité de clarifier les deux processus d'adaptation en

ciblant les étudiantes infirmières dans leur milieu de travail. Cette recherche permettrait de distinguer les exigences associées à chacun des processus et pourrait représenter une meilleure compréhension des raisons qui justifient la poursuite des études universitaires de ces étudiantes malgré des conditions professionnelles, scolaires et personnelles parfois bien ardues.

C4. Des recommandations en lien avec la formation

Afin de donner suite à notre démarche de recherche, nous avons pensé proposer quelques recommandations et pistes de réflexion aux partenaires concernés par la formation infirmière intégrée tels que le milieu d'enseignement collégial et universitaire, les employeurs ainsi que l'ordre professionnel.

Du côté des étudiantes de la formation intégrée, un des enjeux principaux semble associé à la capacité de pro-activité des étudiantes, particulièrement au niveau collégial. Cette pro-activité se manifesterait habituellement par un intérêt marqué et une curiosité précoce à l'égard du BAC, durant les années d'études au DEC ainsi que durant l'été précédant la rentrée universitaire. Des gestes seraient rapidement posés pour mieux connaître et mieux se préparer à cette option de poursuivre aux études universitaires. Il nous est apparu surprenant de constater la disparité dans la préparation des étudiantes à l'égard du programme universitaire, certaines s'étant grandement et rapidement préparées alors que d'autres ne l'avaient fait que peu ou pas du tout. Nous croyons que la transition et l'adaptation seraient facilitées par un effort de curiosité plus généralisé de la part des étudiantes afin de mieux connaître l'institution dans laquelle elles étudieront et les particularités de leur programme d'études. Cela pourrait constituer un atout au développement d'une meilleure capacité adaptative. L'étudiante serait mieux préparée en regard de ce qui l'attend. Ainsi, du côté collégial, les suggestions des étudiantes universitaires de recevoir plus d'information au DEC nous apparaissent bien pertinentes. Plusieurs étudiantes

universitaires étaient curieuses de cette option du BAC dès le début de leur entrée au collégial. L'ouverture et l'intérêt étaient présents en amont de la formation universitaire. Il serait dès lors d'autant plus opportun de tenter de répondre à ce besoin dès qu'il se manifeste.

En ce qui a trait au volet universitaire de la formation intégrée, l'ajout de ressources serait utile. Nous pensons aux ressources de soutien déjà en place, les faire connaître et les développer serait pertinent. De même, la création de moments et d'espace de réflexion sur le vécu de transition et d'adaptation, sur le sens du BAC, sur les finalités universitaires et professionnelles représenterait une autre option intéressante, surtout au cours du premier trimestre. Un atelier d'intégration offert en continuité tout au long des deux années de BAC et axé sur le développement de la pensée réflexive, pourrait faciliter la construction d'un lien de confiance. Cet atelier pourrait prendre la forme de rencontres cliniques auprès de professeures ou de professionnels du milieu universitaire disponibles mettant l'accent sur la qualité de la relation, l'écoute et l'empathie. Cela permettrait à certaines étudiantes en détresse de mieux surmonter les obstacles et les blocages qui pourraient survenir.

Pour donner écho à l'utilité de l'effort de pro-activité de l'étudiante et en lien avec la formation intégrée, nous nous sommes questionnée sur le sens et l'intérêt donnés à la formation intégrée par les professeures du volet universitaire et du volet collégial. Quelle est la connaissance des enjeux et de la finalité de cette formation de la part des enseignantes du collégial en soins infirmiers, dans un contexte difficile de départs à la retraite et de renouvellement de main-d'œuvre enseignante peu exposée à ces enjeux? Qu'en est-il de la place du BAC en continuum de formation? Inversement, quelle est la connaissance des professeures universitaires à l'égard du travail fait lors des trois premières années de la formation intégrée? Quelle reconnaissance le DEC en soins infirmiers trouve-t-il à l'université? Les ressources enseignantes ont exprimé le souhait de meilleures collaborations et de

communications plus étroites. Cela nous apparaît comme un incontournable afin de mieux circonscrire les enjeux communs, de faciliter le bien-être des étudiantes dans leur cheminement scolaire, et ainsi leur assurer un meilleur avenir professionnel grâce à la formation intégrée.

Quant aux milieux professionnels, aux établissements d'enseignement et à l'ordre professionnel, ils profiteront sans doute de la diffusion des résultats de la recherche permettant de mieux comprendre le point de vue des divers acteurs de la formation intégrée, particulièrement celui des étudiantes. La profession infirmière connaît de nombreux défis, entre autres, ceux associés aux études universitaires, dans le cadre de la formation intégrée. Espérons que la diffusion de cette recherche permettra d'amorcer une réflexion plus formelle entre les partenaires concernés. Cette réflexion permettrait de mieux saisir les défis associés à la triple adaptation des étudiantes, l'inconfort vécu par plusieurs d'entre elles face à la poursuite si rapide des études sans avoir pris le temps d'intégrer une première étape scolaire et professionnelle. Elle permettrait aussi d'identifier des éléments de solution. Un des éléments de considération qui fut clairement identifié est celui associé à la présence d'un examen professionnel au début du premier trimestre universitaire. Cet aspect touche principalement les employeurs, l'ordre professionnel ainsi que les universités, et ce, pour des raisons bien différentes. Il est certain que la présence, de mai à septembre, de finissantes infirmières du DEC, comme CEPI, répond aux besoins immenses en main-d'œuvre infirmière dans le réseau de la santé. Les employeurs sont sollicités au quotidien par cet aspect tellement préoccupant. Toutefois, la poursuite des études à l'université juxtaposée à la préparation de l'examen professionnel nous apparaît comme un exercice périlleux autant pour la réussite de l'examen que pour la motivation scolaire des étudiantes. La situation actuelle mérite qu'on y adresse une attention particulière. Quels besoins doit-on et pourrait-on se permettre de prioriser? Ceux des étudiantes préoccupées par la poursuite de leurs études universitaires? Ceux du réseau de la santé préoccupé par les besoins en main-

d'œuvre dans un contexte de pénurie d'infirmières? Quel chemin prendre afin d'assurer une intégration plus sereine de la relève infirmière, tout en offrant une main-d'œuvre indispensable aux institutions du réseau de la santé? L'avenir et la rétention de cette relève professionnelle nous semblent dépendre des réponses trouvées à ces questions, dans une volonté mutuelle de communication proactive entre les divers partenaires concernés, tous à la recherche du meilleur équilibre entre des besoins multiples et parfois difficilement réconciliables.

RÉFÉRENCES

- Andres, L. (2009). *The Dynamics of Post-secondary participation and Completion. A Fifteen Portrayal of BC Young Adults*. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Andres, L. (2001). Transfer from community college to university : Perspectives and experiences of British Colombia students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 35-74.
- Andres, L. (1999). *Investigating transfer : The student perspective*. Vancouver : British Columbia Council on admissions and transfer. Récupéré le 25 novembre 2006 de <http://www.bccat.bc.ca>
- Andres, L. & Dawson, J. (1998). *Investigating transfer. Phase III : A history of transfer policy and practice in British Columbia*. Vancouver : Research report for the British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Andres, L. & Dawson, J. (1998). *Investigating transfer. Phase II. « Community college » student's perceptions of transfer. The case of Douglas College*. Vancouver : Research Report prepared by British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Andres, L., Quyyum, A.& Dawson, J. (1997). *Investigating transfer project. Phase I. Transfer experiences of students from « community college » to university*. Vancouver : Research Report prepared by British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Association des CLSC et des CHSLD (2000). *Les besoins futurs en soins infirmiers et en soins d'assistance : adaptation de la main-d'œuvre*. Montréal.
- Association des hôpitaux du Québec, Association des CLSC et CHSLD du Québec, AEPC. (Avril 1999). *Identification des compétences requises par les infirmières et le personnel d'assistance en fonction des clientèles du réseau de la santé et des services sociaux*. Montréal.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Bandura, A. (2003). Self-efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New-York, New-York and Basingstoke : Freeman and Company.
- Barkley, S. M. (1993). A synthesis of recent literature on articulation and transfer. *Community College Review*, 20, 38-50.
- Béchar, J.P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'Éducation*, 27(2), 257-281.
- Bédard, D. & Béchar, J.P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bédard, D., Viau, R., Roland L., Tardif, J. & St-Pierre, L. (2005). *Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes*. Document présenté lors du XXIIe congrès AIPU. Genève, Suisse.
- Bell, S. (1998). College transfer Student : A canadian case. *Community College Journal of Research and Practice*, 22(1), 21-28.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New-York, Glencoe, Illinois : The Free Press Publishers.
- Berger, J. B. & Malaney, G. D. (2003). Assessing the transition of transfer students from « community college » to a university. *NASPA Journal*, 40 (4), 1-23.
- Bernier N. & Ouellet, L. (1984). Réflexion sur l'autonomie de l'étudiant en situation d'apprentissage en milieu universitaire. *Pédagogiques*, 4(2), 33-43.
- Best, G. & Gehring, D. (1993). The academic performance of community college transfer students at a major state university in Kentucky. *Community College Review*, 21(2), 32-41.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York : Ballantine Books.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Bridges, W. (1980). *Transitions. Making sense of life's changes*. MA : Da Capo Press.
- Byrd-Craven, J., Geary, D. C., Rose, A. J. & Ponzi, D. (2008). *Co-rumination increases stress hormone levels in women. Hormones and Behavior*, 53, 489-492.
- Canadian Nurses Association (CAN) (1982). *Entry to the practice of nursing : A background paper*. Ottawa : Canadian Nurses Association.
- Cameron, C. (2005). Experiences of transfer students in a collaborative baccalaureate nursing program. *Community College Review*; 33(2), 22-44.
- Cameron, C. (2003). *The lived experience of transfer students in a collaborative baccalaureate nursing programs*. Ph.D. Thesis. University of Toronto, Department of Theory and Policy Studies in Education.
- Cejda, B. D. & Kaylor, A. J. (1997). Academic performance of community college transfer students at private liberal arts colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 21(3), 651-659.
- Cejda, B. D., Kaylor, A. J. & Rewey, K. L. (1998). Transfer shock in an academic discipline : The relationship between students' majors and their academic performance. *Community College Review*, 26(3), 1-13.
- Chénard, P. (1997). *Évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cohen, A. M. (2005). The future of transfer. *Journal of Applied Research in the Community College*, 13(1), 73-87.
- Cohen, A. M. (2005). The future of transfer. *Journal of Applied Research in the Community College*, 12(2), 85-91.
- Cohen, A. M. (2003). The community colleges and the path to the baccalaureate. Paper presented from the Center Studies in Higher Education (CSHE). *Research Paper Series*.
- Cohen, A. M. (1999). Transfer from California community colleges. *Paper presented to the little Hoover Commission Sacramento, CA : USA*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Avis au ministre de l'éducation, Québec.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Collections Politique d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cyrulnik, B. (2001). *La résilience : le réalisme de l'espérance*. Fondation pour l'enfance. Ramonville, Saint-Agne : Érès.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. Dans Galand, B. et Bourgeois, É. *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Davies, T. G. & Casey, K. L. (1998). Student perceptions of the transfer process : Strengths, weaknesses, and recommendations for improvement. *Journal of Applied Research in the Community College*, 5(2), 101-110.
- Davies T. G. & Dickmann, E. M. (1998). Student voices in the transfer process : Can we hear them? Do we listen? *Community College Journal of Research and Practice*, 22(5), 541-557.
- Davies, T. G. & Krathy, R. (2000). Vital connections transfer program : Learning the transfer profess from the transfer student. *College Student Journal*, 34(3), 409-416.
- Delannoy, C. (2005). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- Daunais, J. P. (1992). L'entretien non-directif. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale* (2^e éd.) (p. 273-293), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J-M. & Pirot, J. L. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Dennison, J. (2000). *Student access and mobility within the British Columbia post-secondary system : A critical analysis of research, public policy and the role of the British Columbia Council on Admissions and Transfer*. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (1994). Introduction : Entering the field of qualitative research. Dans Denzin, N. et Lincoln, Y. (Dirs). *Handbook of qualitative research*, (p. 1-17). London : Sage.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Diaz, P. E. (1992). Effects of transfer on academic performance of « community college » students at the four-year institution. *Community Junior College Quarterly of Research and Practice*, 16(3), 279-291.
- Dougherty, K. J. (1992). Community college and baccalaureate attainment. *Journal of Higher Education*, 63(2), 188-214.
- Dumaresq, C., Lambert-Maberly, A. & Sudman, W. (2003). *The class of 1996 five years after graduation : Comparing B.C. University outcomes for direct entry and transfer students*. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Erikson, É. H. (1963). Les huit étapes de l'homme. Dans Neuchatel, Delachaux et Niestlé, *Enfance et Société* (p. 169-180). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Filipp, L. (2004). *Performance of community college transfer students at Maryland public four-year colleges and universities*. Maryland, USA : Maryland Higher Education Commission.
- Finlay, F. (1997). *Block Transfer : Issues and Options*. British Columbia Council on Admissions and Transfer Discussion Paper. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Finlay, F. (1997). *Block Transfer Project. Consultation and responses*. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Flaga, C. T. (2005). The process of transition for community college transfer students. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(1), 3-19.
- Flaga, C. (2002). *The process of transition for community college transfer students*. Ph. D.Thesis : Michigan State University, Michigan.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1991). Stress, appraisal and coping in Monat. Dans A. and Lazarus R. (Dir), *Stress and coping : An anthology* (3rd ed.). New-York : Columbia University Press.
- Fortin, M-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-Éducation.

- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris A.H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gillis, A. & Jackson, W. (2002). *Research for Nurses : Methods and Interpretation*. Philadelphia : F. A. Davis.
- Goodman, J. & Hoppin, J. M. (1991). *Leader guide for opening doors : A practical guide to job hunting* (2nd ed.). Rochester, MI : Continuum center, Oakland University.
- Gould, R. L. (1978). *Transformations : Growth and change in adult life*. New-York : Simon and Schuster.
- Gossuin, P. & Devoet, B. (1985). Aider les étudiants à réfléchir à leur motivation à entreprendre des études supérieures. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 70-75.
- Green, P. E. (2001). Transfer shock : A study of « community college » transfer students first semester of transfer to a private four-year university. *Dissertations Abstracts International*, 62, 935.
- Grubb, W. N. (1991). The decline of community college transfer rates : Evidence from national longitudinal studies. *Journal of Higher Education*, 62(2), 194-221.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln. *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (p.191-215), Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation : Improving the effectiveness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Harrison, P. L. (1999). *Transition experiences of community college transfer students : A qualitative study*. Virginia : University of Virginia,
- Hill, J. R. (1965). Transfer shock : The academic performance of the junior transfer. *Journal of Experimental Education*, 33, 201-215.
- Hughes, J. A. & Graham, S. W. (1992). Academic performance and background characteristic among community transfer student. *Community Junior College of Research and Practice*, 16, 35-46.
- Johnson, J. H. (1988). Differences in the performances of baccalaureate, associate degree and diploma nurses : A meta-analysis. *Research in Nursing and Health*, 11, 183-197.
- Jung, C. G. (1933). *Modern Man in Search of a Soul*. New-York : Hartcourt Brace.
- Kahn, R.L. & Antonuci, T.C. (1980). Convoys over the life course : Attachement, roles, and social support. Dans Bates, P. B. et Brim, O.C.(Dir), *Life-span development and behavior* (p.383-405). New-York : Academic Press.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. A. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Kobasa, S. C. (1982). The Hardy Personality : Toward a Social Psychology of Stress and Health. Dans Saunders, G.S. et Suls, J. (Dir). *Social Psychology of health and illness*. Hillsdale. N.-J. : Erlbaum.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Laanan, F. S. (2007). *Studying transfer students, Part II : Dimensions of transfer students adjustment*. Philadelphia : Routledge.
- Laanan, F. S. (2004). Studying transfer students, Part I : Instrument design and implications. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(4), 331-351.
- Laanan, F. S. (2001). Transfer student adjustment. *New Directions for community college*, 30(2), 5-14.
- Laanan, F. S. (1999). *Does age matter? A study of transfer students college experience and adjustment process*. AIR 1999. Annual Forum Paper.

- Laanan, F. S. (1996). Making the transition : Understanding the adjustment process of « community college » transfer students. *Community College Review*, 23(4), 69-84.
- Laanan, F. S. & Sanchez, J. R. (1996). New ways of conceptualizing transfer rate definitions. Dans T. Rifkin (Dir.), *transfer and articulation : Improving policies to meet new needs. New Directions for Community Colleges*, 96, 35-43. San Francisco : Jossey-Bass.
- Landry, R. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale* (2^e éd.) (p. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New-York : Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1980). The stress and coping paradigm. Dans L.A Bond et J.C. Rosen (Dir.), *Competence and coping during adulthood*. 38(3), 245-254. Hanover, NH : University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York : Springer.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Levinson, D. J. (1979). *The seasons of a man's life*. New-York : Ballantine Books.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Ling, T. J. (2005). *The Relation of self variables to transfer student success as measured by academic, psychological, and career functioning*. Thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA.
- Maddi, S. R. & Kosaba, S. C. (1991). The development of hardiness. Dans A. Monat et R. Lazarus (Dir.), *Stress and Coping : An Anthology*, (3rd ed.). (p. 245-259). New-York : Columbia University Press.
- McMillan J. H. & Schumaker S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction*. USA : Addison Wesley Longman.
- Ménard, L., Jolin, L., Lachance, Y., Saint-Pierre, C. & Langevin, L. (2007). *La réussite et la persévérance scolaire dans un contexte de continuum de*

formation : des programmes techniques au baccalauréat. Projet subventionné par le FQRSC. Rapport de recherche. Montréal : UQAM.

Mertens, D.M. (1998). *Research methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks : Sage.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Miles M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal et Bruxelles : Éditions du renouveau.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2003). *Indicateurs de l'éducation 2003*. Québec : Ministère de l'éducation, Secteur de l'information et des communications.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2002). *La formation professionnelle et technique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités : pour mieux assurer notre avenir*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1998). *Pour une harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Connaissance du problème (6^e éd.). Paris : Les Éditions ESF.

Myerhoff, B. (1984). Rites and signs of ripening and intertwining for ritual, time and growing older. Dans D. Kertzer et J. Keitch (Eds), *Age and anthropological theory*, p. 305-330. Ithaca, New-York : Cornell University Press.

Nickens, J. M. (1972, April). Transfer shock or Transfer ecstasy ? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, Illinois.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2009). *Rapport statistique sur l'effectif infirmier 2008-2009*. Montréal : OIIQ.

- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2009). *Statistiques en lien avec la formation infirmière*. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2007). *Évolution de l'effectif de la population infirmière au Québec*. Données au 31 mars 2007. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2007). *Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers : des choix à faire de toute urgence*. Mémoire. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (1996). *Les infirmières à la croisée des chemins*. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2005; 1996; 1982). *Statistiques relatives à la population infirmière inscrite au tableau*. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (1989). *Projet 2000*. Former pour performer. Montréal : OIIQ.
- Ouellette, S. (1993). Inquiries into hardiness. Dans L. Goldberger et S. Breznitz (Dir.), *Handbook of stress : Theoretical and clinical aspects*, (2^e éd.), Toronto.
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping. Les stratégies d'adaptation à l'adversité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluative methods* (3rd ed.). Thousands Oaks, Ca : Sage.
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pirot, L. & De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme acteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Ratcliff, J. L. (1994). Seven streams in the historical development of the modern American community college. Dans George A. Baker III (Dir.), *A handbook on the community college in America : Its history, mission, and management* (p. 3-15). Westport, Connecticut : Greenbook Press.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Savoie-Zajc, L. A. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. A. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitatives. Hors Série, numéro 5*, 99-111.
- Schlossberg N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adult transition*. New-York : Springer Publishing Company.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education : Theory, Research and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, New-Jersey : Pearson Education.
- Skar, P. (2004). Chaos and self-organization : Emergent patterns at critical life transitions. *Journal of Analytical Psychology*, 49(2), 243-262.
- Skolnik, M. L. (1996). *Economic and Financial Considerations in the Development of Collaborative Baccalaureate programs in Nursing in Ontario : An exploratory inquiry*. Toronto : Toronto University.
- Small, J. M., Vaala, L. D. & Tyler, D. (1989, June). College-to-university transfer : Status and issues in Alberta. *Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Higher Education*.
- Soles, J. (2000). *Admission of Transfer Students in British Columbia Post-Secondary Institutions : Policies, Practices and Capacity*. Vancouver : British Columbia Council on Admissions and Transfer (ERIC <http://www.bccat.bc.ca>.)
- Steinke, I. (2004). *Quality criteria in qualitative research*. Dans U. Flick, E. Von Kardorff et Steinke (Dirs). London : Sage.

- Streubert, H. & Carpentier, D. R. (1999). *Qualitative Research in Nursing. Advancing the Humanistic Imperative*. (2nd ed.). Philadelphia : Lippincott.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New-York : Harper and Row.
- Susskind, T. Y. (1996). Opportunities and challenges : Bridging the two-year four-year college gap. *Paper presented at the symposium « Articulation from 2 to 4 year colleges : is it an allowed or forbidden transition? »*. Auburn Hill, MI. (Eric document reproduction service no ED 399 990).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago : University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure : Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Townsend, B. K. (2009). The Outlook for Transfer Programs and the Direction of the Community College. *New directions for community colleges*, no. 146, Summer. Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Townsend, B. K. (2008). Feeling like a freshman again : The transfer Student Transition. *New directions for community colleges*, no. 144, Winter Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Townsend, B. K. (2002). Transfer rates : a problematic criterion for measuring the community college. *New Direction for « community college »*, 117, 13-23.
- Townsend, B. K. (1995). Community college transfer students : A case study of survival. *Review of Higher Education*, 18(2), 75-93.
- Tyler, D. & Small, J. M. (1990). Persistence of college transfer students. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 181-188.
- Vaala, L. (1989). Preference of transfer students for a transfer program. *Community College Review*, 16(4), 28-37.
- Vaala, L. (1988). *Satisfaction and success of university students in transfer programs*. Ph. D. Thesis. Canada : University of Alberta.

- Vaala, L. D. & Holdaway, E. A. (1989). The college to university experience : Satisfaction and success of students who transfer. *Alberta Journal of Educational Research*, 35(2), 171-188.
- Van Der Maren, J-M. (1995). *Méthodologie de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. De Boeck Université.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Veltri, B. (2006). The Community College Classroom environment : Student Perceptions. *College Student Journal*, 40(3), 517-527.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI : Québec.
- Wawrzynskik, M.R. & Sedladek W.E. (2003). Race and Gender Differences in the Transfer Student Experience. *Journal of College Student Development*, 44(4), 489-501.
- Webb, E. (1985). *Follow-up study of transfer students from C.S.O. to California State University, Fresno and California Polytechnic State University, San Luis Obispo. Fall 1984*. Visalia, CA : College of Sequoias Office of Institutional Research (Eric Document Reproduction Service No Ed 269076).
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. (1979). *Adult Development : The differentiation of Experience*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Zhai, L. & Newcomb, L. H. (2000). *Factors than influence transfer student academic performance and retention*. Report Research.

APPENDICE A

LE « 4S SYSTEM » : DIMENSIONS DU MODÈLE DE SCHLOSSBERG (1995)

1. SITUATION
Évaluation subjective de la situation
Déclencheur/s
Synchronisme (bon moment pour les études)
Stress concurrents
Expériences antérieures
Source de contrôle
2. SOI
Données sociodémographiques : âge, sexe, étape de vie, contexte de vie, ethnie, santé
Données psychologiques (force personnelle d'un individu face aux événements de la vie)
1. Développement personnel (« <i>ego development</i> »)
2. Perspective de vie (« <i>outlook</i> ») : degré d'optimisme, motivation, sentiment de compétence
3. Capacité d'engagement et valeurs
Attentes et perceptions face à une situation
3. SOUTIEN
Type : de nature intime, familial, amical, communautaire / institutionnel, aide concrète
4. STRATÉGIES UTILISÉES
Types
Fonctions

APPENDICE B

COMPARAISON DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES EN SCIENCES INFIRMIÈRES DES NEUF UNIVERSITÉS AUTOMNE 2006

Université	Cégeps associés	Taille cohorte DEC/BAC et formation initiale à l'automne 2005	Nombre de sessions	Crédits reconnus du DEC	Stages dans le programme DEC/BAC
LAVAL	Beauce-Appalaches Lévis-Lauzon Limoilou, Ste-Foy, Xavier-Garneau	DEC/BAC : oui Automne (A) : 128 Formation initiale (FI) : oui	4 à 5 sessions	36 crédits	- Options cliniques : deux stages de 3 crédits en santé communautaire et en soins critiques
De MONTREAL	André-Laurendeau, Bois Boulogne, Maisonneuve, St-Laurent, Vieux-Montréal	DEC/BAC : oui A : 144 Formation initiale: oui	4 sessions sessions d'hiver de 18 semaines	34 crédits.	- Études à temps plein seulement - Stages : situations critiques, santé communautaire - Laboratoire = 27 périodes
De SHERBROOKE (2 campus: Sherbrooke et Longueuil)	Beauce-Appalaches Edouard-Montpetit, Granby, Sherbrooke, Ste-Hyacinthe, St-Jean-sur-Richelieu, Sorel-Tracy, Valleyfield	DEC/BAC : oui A : 134 Formation initiale: non	6 sessions dont 2 à l'été	18 crédits	- Fondements de l'intervention : 36 crédits - Domaines d'intervention : 36 crédits en soins critiques, santé communautaire, adaptation et réadaptation

Université	Cégeps associés	Taille cohorte DEC/BAC et formation initiale à l'automne 2005	Nombre de sessions	Crédits reconnus du DEC	Stages dans le programme DEC/BAC
Du Québec à Chicoutimi (UQAC)	Alma, Jonquière, Chicoutimi, Sept-Îles, St-Félicien	DEC/BAC : oui A : 50 Formation initiale: non	6 trimestres	36 crédits	- Quatre stages : soins à domicile, soins critiques, milieu communautaire, stage d'intégration
Du Québec à Rimouski (UQAR) 2 campus : Rimouski, Lévis	Baie-Comeau, Gaspésie et des Îles, La Pocatière, Matane, Lévis-Lauzon, Rimouski, Rivière-du-Loup	DEC/BAC : oui contingenté à 60 Formation initiale: non	4 trimestres	24	- Trois stages : 9 crédits (santé communautaire, soins critiques et intégration).
Du Québec en Outaouais (UQO) 2 campus : Gatineau et St-Jérôme	Outaouais, St-Jérôme, Montmorency	DEC/BAC: oui contingenté à 60 Formation initiale: oui (Gatineau), non (St-Jérôme)	6 trimestres	36	- Six stages : 18 crédits (soins critiques, personnes âgées en milieu naturel, jeunes familles en milieu naturel ou institutionnel, chronicité, santé mentale et groupes/collectivités.

Université	Cégeps associés	Taille cohorte DEC/BAC et formation initiale à l'automne 2005	Nombre de sessions	Crédits reconnus du DEC	Stages dans le programme DEC/BAC
Du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	Trois-Rivières, Joliette, Victoriaville, Shawinigan, Drummondville	DEC/BAC : oui contingenté à 70 Formation initiale: oui	5 trimestres	18	- 18 crédits en périnatalité/ pédiatrie/ communautaire, soins critiques, psychiatrie, gériatrie/gérontologie
Du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	Rouyn, Val d'Or	DEC/BAC: oui Formation initiale = non	4 trimestres	24	- Deux stages de 6 crédits totalisant 12 crédits (en communautaire intégration)
McGill	Dawson, John Abbott, Vanier, Heritage	DEC/BAC: oui Formation initiale = oui	5 trimestres	24	- Trois stages de 4 crédits (maladie aigüe, santé communautaire 1-2)

APPENDICE C

LETTRE D'INFORMATION POUR LE CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE



Bonjour à tous et à toutes!

Je suis étudiante au Doctorat en Éducation à l'UQAM. Ma recherche doctorale porte sur l'expérience de « transition » des étudiantes infirmières dans un contexte de continuum de formation DEC/baccalauréat.

Ma recherche vise à comprendre l'expérience de « transition » des étudiantes infirmières du DEC/BAC, à identifier les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiantes au moment de la transition entre le cégep et l'université (surtout en 1^{ère} et 2^e session, 1^{ère} année). Elle vise aussi à examiner les conditions facilitant cette période de « transition ». Cette recherche s'inscrit dans une plus vaste recherche qui examine la persévérance scolaire dans le contexte du DEC/baccalauréat.

Pour cette recherche, la collecte des données s'effectuera au moyen d'une entrevue. J'aurais donc besoin d'étudiantes volontaires pour effectuer ma collecte de données. J'apprécierais grandement votre collaboration car cela m'aidera à documenter la « transition » DEC/BAC. Pour les étudiantes qui se proposeraient, la tâche est la suivante : participer à une entrevue, ce qui signifie une disponibilité d'environ une heure. Il est entendu que cette démarche est entièrement confidentielle et anonyme et ne servira qu'aux besoins de la recherche.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration qui représente une contribution essentielle dans la compréhension plus approfondie de votre cheminement d'étudiantes dans le DEC/BAC.

Dominique Houle
Étudiante au doctorat en éducation

Note : Dans le but d'alléger le texte, le féminin englobe le masculin.

APPENDICE D

CONSENTEMENT À UNE ENTREVUE



Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée « *L'expérience de « transition » des étudiantes infirmières dans un contexte de continuum de formation DEC/baccalauréat* ». Ce consentement implique ce qui suit :

1. j'accepte de répondre à des questions lors d'une entrevue semi-dirigée menée par une étudiante au doctorat ;
2. je permets à l'intervieweur(e) d'enregistrer cette entrevue sur magnétophone.

Ce consentement est donné volontairement et les objectifs, les avantages, les inconvénients possibles et les moyens de diffusion des résultats ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués verbalement ainsi qu'à l'intérieur d'une lettre dont j'ai pris connaissance.

Je comprends que, comme participant(e), mes droits et ma vie privée sont respectés, que mon identité est tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeure confidentielle. Toute question sur mes droits en tant que participant à ce projet de recherche peut être adressée à l'étudiante (Dominique Houle à) ou la co-directrice de recherche (Louise Ménard au). Pour toute question sur les responsabilités de la recherche ou encore pour formuler une plainte, je peux m'adresser au secrétariat du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (Case postale 8888, Succursale centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Téléphone : 514 987-3000 poste 7753).

J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de retirer mon consentement à tout moment.

Signature de l'interviewé (e) : _____

Date: _____

Signature de l'étudiante au doctorat : _____

Date: _____

Signature de la directrice de recherche : _____

Date: _____

APPENDICE E

GUIDE D'ENTREVUE ÉTUDIANTE

Université :

Dans quel cégep as-tu fait tes études collégiales? À combien de cours es-tu inscrite actuellement? À temps plein?

Quel est ton âge? Ton état de santé? Quel est ton contexte de vie (vie en couple, en famille, dans la famille d'origine, autres)? Ton Origine ethnique?

SITUATION

Que s'est-il passé de significatif dans ta vie depuis ta prise de décision d'étudier à l'université qui a eu un impact sur ton cheminement ? Comment perçois-tu maintenant ta décision d'étudier à l'université après quelques mois de recul? As-tu vécu des pertes importantes pour toi dans les derniers six mois ?

Jusqu'à maintenant, est-ce que l'université répond à tes attentes ? Dans quel sens? Quelles étaient tes attentes au moment de l'inscription ? Et maintenant?

Comment les choses se passent-elles à l'université depuis le début de la session?

- qu'as-tu trouvé facile? qu'as-tu trouvé difficile?
- en quoi est-ce différent de tes attentes?
- qu'est-ce qui t'a aidée à vivre ton expérience à l'université jusqu'à maintenant?

As-tu des préoccupations importantes en ce moment qui affectent ton cheminement scolaire? Quelles sont-elles?

T'es-tu sentie adaptée au milieu universitaire? A partir de quel moment ? Lesquels? Leur degré d'importance ?

En ce moment, comment est ton contexte de travail (employeur) concernant tes congés d'études?

Perçois-tu ton changement de rôle entre infirmière technicienne et future bachelière (clinicienne)? Dans quel cours apprends-tu le plus? Le moins? Comment expliques-tu cela (relation avec la professeure et/ou les étudiantes, matière, activités intra/extra cours et stratégies proposées par la professeure)?

SOI

Qu'est ce qui t'a motivée à t'inscrire à des études universitaires (DEC/BAC)?

Quel a été le/les élément/s déclencheur/s pour ce choix ? Est-ce un bon temps pour toi pour étudier? Quel objectif professionnel vises-tu par ce projet d'études? Dans quelle mesure est-ce un choix volontaire ou forcé?

As-tu déjà connu des expériences de transition semblables à celle-ci? Si oui, lesquelles? Comment se sont-elles déroulées? Qu'en retiens-tu?

Quelle est habituellement ta façon de t'adapter ou de te mobiliser face à des situations qui nécessitent de l'ajustement ou des difficultés ? (ressources psychologiques)?

Te perçois-tu compétente dans tes études universitaires? Quelle note vises-tu pour réussir à ta satisfaction ?

Dans quelles activités as-tu investi le plus de temps et d'énergie en ce moment (par ordre de priorité) : travail – études – famille (qui?) – amitiés – pratiques de santé – loisirs – gagner de l'argent – autres?

STRATÉGIES

Quelles stratégies as-tu mises en action pour faciliter ton cheminement à l'université? Est-ce efficace ou non selon toi? Comment? Quelles autres options as-tu envisagées, non mises en action?

Quelles stratégies (de nature personnelle, affective, cognitive ou autres) as-tu utilisées ou utilises-tu pour mieux vivre ton expérience à l'université? Et pour faire face à cette difficulté?

As-tu eu l'intention d'abandonner depuis ton arrivée? Pour quelles raisons? Qu'est-ce qui te fait persévérer? Qu'est-ce qui te ferait abandonner le programme?

Qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux vivre ton expérience à l'université dans tes stratégies personnelles?

Quelles stratégies te permettent-elles de mieux garder le contrôle de la situation ? Modifier la signification de la situation? Contrôler le stress?

Aujourd'hui, te sens-tu mieux adaptée au milieu universitaire? En quoi es-tu mieux adaptée? A partir de quel moment t'es-tu sentie mieux adaptée au milieu universitaire?

Qu'est-ce qui t'a le plus aidée à t'adapter? Qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux t'adapter? Quelle différence y-a-il maintenant par rapport au début de tes études universitaires?

Quel est l'impact de ton choix d'étudier sur

- 1) tes relations
- 2) ton rôle
- 3) tes croyances
- 4) ton rôle professionnel
- 5) tes routines (habitudes de vie)
- 6) tes perceptions de toi-même et des autres ?

SOUTIEN

Comment t'es-tu sentie accueillie lors de ton entrée à l'université? (expliquer les impacts)?

Qu'est-ce que les personnes de ton entourage proche pensent de ton projet d'études? Quel genre de soutien as-tu reçu durant cette période ? De quelle nature?

- affection /encouragement/reconnaissance des proches?
- information par des personnes ressources ?
- contacts avec les professeures?
- aide et contacts de spécialistes?
- aide pratique (financière, gardiennage)?
- soutiens négatifs (pressions) et résistances?

Qu'est-ce qui a été le plus aidant? Le moins aidant? Dans quel sens? As-tu l'impression d'avoir reçu le soutien nécessaire face à tes difficultés ? (expliquer). Dans l'ensemble, qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux vivre ton expérience à l'université?

AUTRES

Aimerais-tu ajouter quelque chose?

APPENDICE F

GUIDE D'ENTREVUE, ÉTUDIANTE EN SITUATION D'ABANDON

Université :

Dans quel cégep as-tu fait tes études collégiales?

A combien de cours es-tu inscrite actuellement? A temps plein?

Quel est ton âge? Ton état de santé? Quel est ton contexte de vie (vie en couple, en famille, dans la famille d'origine, autres)? Ton origine ethnique?

SITUATION

Que s'est-il passé de significatif dans ta vie depuis ta prise de décision d'étudier à l'université et ton arrivée à l'université qui aurait eu un impact sur ton cheminement scolaire?

Avais-tu des préoccupations importantes qui ont affecté ton cheminement scolaire et ta décision d'abandonner ? Lesquelles ? Est-ce que tu vivais ou est-ce que tu vis actuellement des changements importants en ce moment ? Lesquels ? Leur degré d'importance (qualifier/quantifier)?

Comment perçois-tu maintenant ta décision d'étudier à l'université à ce moment-ci?

Quel objectif professionnel visais-tu par ce projet d'études? Avec du recul, considères-tu que c'était-ce un choix volontaire ou forcé ?

Comment l'université a t'elle répondu à tes attentes? Dans quel sens? Quelles étaient tes attentes au moment de l'inscription à l'égard de l'université ?

Comment les choses se sont-elles passées à l'université du début jusqu'à ton départ ?

- qu'as-tu trouvé facile? qu'as-tu trouvé difficile?
- en quoi était-ce différent de tes attentes?
- comment s'est produit ton abandon? comment l'expliques-tu?
- qu'est-ce qui t'aurait fait persévérer?

Dans quel cours as-tu appris le plus? Le moins? Comment expliques-tu cela (relation avec la professeure et/ou les étudiantes, matière, activités intra/extra cours et stratégies proposées par la professeure)?

Comment était ton contexte de travail (employeur) durant le premier trimestre? Comment vivais-tu ta situation d'étudiante compte tenu de la situation de travail?

Perçois-tu une différence entre infirmière technicienne et future bachelière (clinicienne)?

Dans quelles activités as-tu investi le plus de temps et d'énergie par ordre de priorité avant d'abandonner : travail (quantifier les principaux) – études – famille (qui?) – amitiés – pratiques de santé – loisirs – gagner de l'argent – autres?

SOI

Au départ, qu'est ce qui t'a motivée à t'inscrire à des études universitaires (dans le programme DEC/BAC)?

Quel était le/s élément/s déclencheur/s pour ce choix? Était-ce un bon temps pour toi pour étudier? As-tu vécu des pertes importantes pour toi dans la dernière année?

Avais-tu déjà connu des expériences de transition semblables à celles-ci ? Si oui, lesquelles ? Comment se sont-elles déroulées? Qu'en retiens-tu?

Quelle est habituellement ta façon de t'adapter ou de te mobiliser face à des difficultés scolaires et professionnelles?

Te perçois-tu compétente dans tes études universitaires? Quelle note visais-tu pour réussir à ta satisfaction?

STRATÉGIES

Quelles stratégies (de nature personnelle, affective, cognitive ou autres) as-tu utilisés pour mieux vivre ton expérience à l'université ? Était-ce efficace ou non selon toi? Comment ? Y avait-il d'autres options envisagées mais non mises en action?

Comment as-tu fais-tu face à la difficulté d'intégration?

T'es-tu sentie adaptée au milieu universitaire ? A partir de quel moment t'es-tu sentie mieux adaptée au milieu universitaire? En quoi te sentais-tu mieux adaptée? Qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux t'adapter?

Quel est l'impact de ton choix d'être aux études universitaires sur

- 1) tes relations?
- 2) ton rôle?
- 3) tes croyances?
- 4) ton rôle professionnel?
- 5) tes routines?
- 6) tes perceptions de toi-même et des autres ?

SOUTIEN

Comment t'es-tu sentie accueillie lors de ton entrée à l'université? (justifier et expliquer les impacts)

Qu'est-ce que les personnes proches pensaient de ton projet d'études? Comment ont-ils réagi à ton abandon?

Quel genre de soutien as-tu reçu durant cette période ? De quelle nature?

- affection /encouragement/reconnaissance des proches?
- information par des personnes ressources?
- contacts avec les professeurs?
- aide et contacts de spécialistes?
- aide pratique (financière, gardiennage)?
- soutiens négatifs (pressions) et résistances?

Qu'est-ce qui a été le plus aidant ? Le moins aidant ? Dans quel sens ? As-tu l'impression d'avoir reçu le soutien nécessaire face à tes difficultés (expliquer)?

Dans l'ensemble, qu'est-ce qui aurait pu t'aider à mieux vivre ton expérience à l'université?

AUTRES

Aimerais-tu ajouter quelque chose?

APPENDICE G

GUIDE D'ENTREVUE DES PROFESSEURES DE PREMIÈRE ANNÉE

Quelles particularités de la structure d'accueil et du programme soutiennent la transition et que vous aimeriez commenter? Quels éléments du programme suscitent des difficultés chez les étudiantes?

SITUATION

Quel genre de pertes les étudiantes expriment-elles en lien avec le départ du cégep et la poursuite des études à l'université? Que remarquez-vous à cet égard?

Comment les choses se passent-elles à l'université entre le début et la fin du premier trimestre?

- Sentez-vous vos étudiantes bien préparées? Dans quel sens (qualifier)?
- Difficultés et déficits plus souvent remarqués chez les étudiantes?
- Quels autres stress fréquents remarquez-vous?
- Qu'est-ce que les étudiantes apprécient le plus? qu'est-ce qu'elles trouvent le plus difficile?
- Qu'est-ce qui les aide le plus à vivre leur expérience à l'université?

A partir de quel moment sentez-vous les étudiantes mieux adaptées au milieu universitaire? Qu'est-ce qui les aide le plus à s'adapter? Qu'est-ce qui est le plus néfaste à leur intégration?

Avez-vous l'impression qu'elles perçoivent leur changement de rôle de technicienne à clinicienne? Comment? Et vous, le percevez-vous?

Comment vivent-elles leur situation de travail en lien avec la condition d'étudiante? Pour les congés d'études, comment cela se passe-t-il?

SOI

Quelles sont les principales attentes des étudiantes concernant le programme? Selon vous, l'université répond-elle aux attentes des étudiantes? Dans quel sens?

D'après vous, quelles sont les principales motivations des étudiantes à poursuivre leurs études? Dans quelle mesure est-ce un choix volontaire ou un non choix?

STRATÉGIES

À votre connaissance, quelles stratégies (de nature personnelle, cognitive, affective) utilisent-elles pour mieux vivre leur expérience à l'université? Et pour gérer leur stress? Comment expriment-elles leur capacité à aller chercher l'information utile à leur démarche d'étude?

Quelles sont les réactions d'adaptation les plus utilisées? Avez-vous l'impression qu'elles agissent sur la situation ou ont-elles plutôt tendance à subir? Manifestent-elles des habiletés à agir sur le stress?

Que remarquez-vous de leurs habiletés intellectuelles à l'arrivée dans ce premier trimestre (capacité de penser de façon critique, jugement clinique, pensée réflexive, capacité de résolution de problèmes, de prise en charge et d'autonomie professionnelle)? Percevez-vous des changements en cours de route? Lesquels?

Ont-elles des attentes particulières à l'égard des professeures? La responsable de programme /l'institution? D'autres ressources?

Selon votre perception, dans quelle mesure s'entraident-elles? Dans quelle mesure demandent-elles de l'aide aux professeures et à la responsable de programme?

SOUTIEN

Quel genre d'accueil offrez-vous? En quoi leur est-ce utile? Quel genre de soutien reçoivent-elles de votre part? De l'institution? Comment est-ce utile?

Dans quelle mesure ont-elles du soutien extérieur à l'université?

Dans l'ensemble, qu'est-ce qui est le plus aidant pour elles? Préciser? Qu'est-ce qui pourrait les aider à mieux vivre cette intégration à l'université?

L'intention d'abandonner est-elle souvent présente chez vos étudiantes? Qu'est-ce qui les fait persévérer d'après vous? Comment comprenez-vous cet arrêt des études de la part de ces étudiantes?

AUTRES

Aimeriez-vous ajouter autre chose?

APPENDICE H

GUIDE D'ENTREVUE DES RESPONSABLES DE PROGRAMME

Quelles particularités de la structure d'accueil et du programme soutiennent la transition et que vous aimeriez commenter?

Quels éléments du programme suscitent des difficultés chez les étudiantes?

SITUATION

Quel genre de pertes expriment-elles en lien avec le départ du cégep et la poursuite des études à l'université? Que remarquez-vous à cet égard?

Comment les choses se passent-elles à l'université entre le début et la fin du premier trimestre?

- sentez-vous vos étudiantes bien préparées? Dans quel sens (qualifier)?
- difficultés et déficits les plus souvent remarqués chez les étudiantes ?
- quels autres stress fréquents remarquez-vous?
- qu'est-ce que les étudiantes apprécient le plus? Qu'est-ce qu'elles trouvent le plus difficile?
- qu'est-ce qui les aide le plus à vivre leur expérience à l'université?

A partir de quel moment les sentez-vous mieux adaptées au milieu universitaire ? Qu'est-ce qui les aide le plus à s'adapter? Qu'est-ce qui est le plus néfaste à leur intégration?

Avez-vous l'impression qu'elles perçoivent leur changement de rôle de technicienne à clinicienne? Comment? Et vous, comment le percevez-vous ?

Comment vivent-elles leur situation de travail en lien avec la condition d'étudiante? Pour les congés d'études, comment cela se passe t'il?

SOI

Quelles sont les principales attentes des étudiantes concernant le programme? Selon vous, l'université répond-elle aux attentes des étudiantes? Dans quel sens?

D'après vous, quelles sont les principales motivations des étudiantes à poursuivre leurs études? Dans quelle mesure est-ce un choix volontaire ou un non choix ?

STRATÉGIES

À votre connaissance, quelles stratégies (de nature personnelle, cognitive, affective) utilisent-elles pour mieux vivre leur expérience à l'université? Pour gérer leur stress? Comment expriment-elles leur capacité à aller chercher les informations utiles à leur démarche d'étude?

Quelles sont les réactions d'adaptation les plus utilisées? Avez-vous l'impression qu'elles agissent sur la situation ou ont-elles plutôt tendance à subir? Quelles habiletés manifestent-elles afin d'agir sur leur stress?

Que remarquez-vous de leurs habiletés intellectuelles dans ce premier trimestre à l'arrivée (capacité de penser de façon critique, jugement, pensée réflexive, capacité de résolution de problèmes, de prise en charge et d'autonomie professionnelle)? Percevez-vous des changements en cours de route? Lesquels?

Ont-elles des attentes particulières à l'égard des professeures? La responsable de programme/l'institution? Et les autres professionnels?

Selon votre perception, dans quelle mesure s'entraident-elles? Dans quelles mesures demandent-elles de l'aide aux professeures? à la direction?

SOUTIEN

Quel genre d'accueil offrez-vous? En quoi leur est-ce utile? Quel genre de soutien reçoivent-elles de votre part? De la part de l'institution? Comment est-ce utile?

Dans quelle mesure ont-elles du soutien extérieur à l'université?

Dans l'ensemble, qu'est-ce qui est le plus aidant pour elles? Préciser? Qu'est-ce qui pourrait les aider à mieux vivre cette l'intégration à l'université ?

L'intention d'abandonner est-elle souvent présente chez vos étudiantes? Qu'est-ce qui les fait persévérer d'après vous? Comment comprenez-vous cet arrêt des études de la part de ces étudiantes?

AUTRES

Aimeriez-vous ajouter autre chose?

APPENDICE I

CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTES POUR OBTENTION DE LEURS COORDONNÉES PERSONNELLES

Montréal, le 26 septembre 2006

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'UQAM (Université du Québec à Montréal). Je réalise une recherche doctorale portant sur la transition des étudiantes en sciences infirmières dans un contexte de continuum de formation. J'aurais besoin de votre consentement à fournir vos coordonnées en cas d'abandon de votre programme d'études.

Je, _____, consens à ce que l'université fournisse mes coordonnées à Madame Dominique Houle dans le cadre de la recherche « *La transition des étudiantes infirmières dans un contexte de continuum de formation DEC/BAC* ». Ce consentement implique ce qui suit :

1. J'accepte que l'université (programme de sciences infirmières) fournisse mes coordonnées à Mme Dominique Houle ;
2. J'accepte que Mme Dominique Houle prenne contact avec moi afin de vérifier ma disponibilité à effectuer une entrevue dans le cadre de cette recherche.

Ce consentement est donné volontairement.

Les objectifs, les avantages, les inconvénients possibles et les moyens de diffusion des résultats ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués verbalement ainsi que par une lettre dont j'ai pris connaissance.

Merci grandement de votre collaboration.

Signature de l'étudiante : _____

Date: _____

Coordonnées (téléphone et courriel) : _____